

Maria Augusta Romão da Veiga Branco

COMPETÊNCIA EMOCIONAL EM PROFESSORES

Um Estudo em Discursos do Campo Educativo

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, sob Orientação Científica do Senhor Professor Doutor José Alberto Correia e do Senhor Professor Doutor João Eduardo Marques Teixeira para a obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação

Este trabalho de Investigação foi financiado pelo PRODEP
(Concurso nº 2/ 5.3/ PRODEP/ 2001)

RESUMO

Este estudo foi desenhado no sentido de conhecer os comportamentos e atitudes que identificam as cinco capacidades da Competência Emocional dos Professores, a partir do construto teórico da Inteligência Emocional (Goleman, 1995). Para tanto, assumiu-se como opção metodológica, o desenvolvimento de uma pesquisa de natureza quantitativa e qualitativa. O percurso quantitativo aborda uma amostra, de 464 professores do Ensino Básico e Secundário. A partir das suas respostas à “Escala Veiga Branco das capacidades da Inteligência Emocional”, emergiram 18 Factores, construídos através de técnicas de Análise Factorial de componentes principais. O percurso qualitativo, com base de referência na “*grounded theory*”, aborda os dispositivos discursivos de uma amostra intencional de 18 sujeitos. Desta análise, resultou uma teoria fundamentada nos dados, acerca da Competência Emocional em professores, dentro do seu campo de acção.

O Construto teórico é corroborado, tanto pelas respostas da amostra do percurso quantitativo, como dos discursos da amostra do percurso qualitativo; seja relativamente às atitudes que identificam cada uma das Capacidades, seja ao nível de relação entre estas e o nível de Competência Emocional. Mas além destas evidências, são encontradas outras, que expõem e dão a conhecer, a interacção entre os sujeitos (a partir das suas reacções emocionais) e os contextos, do tecido relacional e institucional, ao nível micro e macro do sistema educativo. Dos resultados empíricos emergiu:

- um perfil de “Maior e Menor Competência Emocional” em contextos de trabalho.
- a confluência de cinco lógicas argumentativas construtoras de Competência Emocional no campo educativo, que revelam formas pessoais e intransmissíveis de interagir nos contextos de vida, no sentido (auto e inter) adaptativo e de (auto)organização.

O estudo contribui para dar consistência à ideia expressa na literatura de que há, no professor, factores comportamentais – que poderão ser ensinados e aprendidos – que levam à Competência Emocional, quer a nível pessoal, quer a nível profissional. Mas em conclusão o que em tese se defende, é que a Competência Emocional é de natureza intra pessoal mas restrita a um certo âmbito contextual. As capacidades que dizem respeito às estratégias de gestão emocional dos professores, emergem tanto dos limites do sujeito como dos limites do campo educativo, facto que é importante em Ciências de Educação.

RESUME

Cette étude a été conçue pour avoir connaissance des comportements et attitudes qui identifient les cinq capacités de la compétence Émotive des professeurs, à commencer de la construction théorique de l'Intelligence Émotionnelle de Goleman (1995). Comme méthodologie, on a opté par le développement d'une recherche quantitative et qualitative.

Le parcours quantitatif est abordé par un échantillon, composé par 464 professeurs de l'Enseignement Basic et Secondaire. Dès leurs réponses à l'Échelle "Veiga Branco des capacités d'Intelligence Emotionnelle", 18 facteurs ont émergé à travers de techniques de l'Analyse Factorielles des composants principaux.

Ayant comme base de référence la "Théorie Fondée", le parcours qualitatif approche les appareils discursifs d'un échantillon intentionnel de 18 sujets, en obtenant une théorie basée à la compétence émotive dans le champ d'action des professeurs.

La construction théorique est confirmée par les deux échantillons - qualitatif et quantitatif - cela identifie chacune des Capacités, soit au niveau de relation entre elles, soit au niveau de la compétence émotionnelle. Mais en plus ces signes, il y a été trouvées des autres qui exposent et donnent à connaître l'interaction des sujets (à commencer par leurs réactions émotives) entre eux et les contextes du tissu relationnel/institutionnel, au niveau micro et macro du système éducatif. Sur les résultats empiriques c'est ainsi trouvé :

- le profile de « majeur et mineur compétence émotionnelle » dans les contextes de travaille.

- la confluence de cinq logiques argumentatives, constructeurs de Compétence Émotionnelle dans le champ éducatif, qui révèlent façons personnelles et intransmissibles d'interaction, dans le sens (auto et inter) adaptatif e (auto) organisation.

En conclusion, cette étude contribue pour donner de la consistance à l'idée exprimée dans la littérature de qu'il y a, dans le professeur, des facteurs fondamentaux du comportement qui peuvent être apprises et peuvent être enseignés, qui amènent à la Compétence Émotive dans les deux contextes de la vie - personnel et professionnel. Cette compétence a une nature intra personnel, mais qui peut être restrictif selon le contexte. Les capacités qui concernent les stratégies de la gestion émotionnelle des professeurs, émergent soit des limites de l'individu, soit des limites du contexte éducatif ce qui résulte très important, dans les Sciences de l'Education.

SUMMARY

This study was conceived in order to know, behaviours and attitudes which identify the five skills of the teacher's Emotional competence of starting from the Goleman's theoretical construct of Emotional Intelligence (1995). So that it has been assumed a methodological option, which is the development of a quantitative and qualitative research.

The quantitative path approaches a sample, composed by 464 teachers of the Basic and Secondary Teaching. Starting from their answers based on "Veiga Branco's Capacities of Emotional Intelligence Scale", 18 factors emerged, built through Factorial Analysis techniques of the main components.

Based on the "Grounded Theory", the qualitative path approaches the devices of an intentional sample of 18 subjects. From this sample, a theory based on the emotional competence in teachers appeared into their field of action.

The theoretical construct is confirmed by both samples – qualitative and quantitative - that identify each one of the Capacities. But besides these evidences, there were found others that expose the subjects' interactions (starting from their emotional reactions) between them and the relational/institutional contexts, in micro and macro Educational system. So, from the empirical results, emerged:

- a profile of major and minor Emotional Competence, in work contexts;
- a confluence of five pattern figures, which reveal personal and intransmissible ways of interacting adapted to the Educational field, in (auto and inter) adaptation and in the (auto) organization senses.

In conclusion, this study contributes to give consistence to the expressed idea of literature, that there are, inside the teacher, behavioural factors that can be taught and learnt, which lead to the Emotional Competence in both life contexts – personal and professional. Therefore the Emotional Capacity is intra personal, but it is also bounded to a certain context. The capacities which are concerned to teachers' emotional strategies emerge not only of the subject's restrictions, but also of the ones related to the educational field, what is very important in Sciences of Education.

*O desenvolvimento desta pesquisa, teve marcos humanos essenciais.
Não são agradecimentos exactamente. Não poderia nem saberia.
São referências profundamente sentidas. Com humildade.*

Ao Senhor Professor Doutor José Alberto Correia, pela orientação científica e atenta presença de espírito ao longo da condução metodológica do percurso qualitativo, que se tornou transversal, como forma de acesso aos saberes, nos contextos pessoais de vida.

Ao Senhor Professor Doutor João Eduardo Marques Teixeira, pela firme orientação científica, em cuja reflexão e rigor do método se desenhou este estudo.

Ao SPZN, na pessoa do Dr. Joaquim Salgueiro, à APN na pessoa do Dr. Octávio, e à Pró-Ordem dos Professores, pela concessão do tempo e do espaço para a realização do percurso qualitativo deste estudo... mas sobretudo à São Gomes, a quem os olhos sempre brilharam, ao longo de todo este processo.

À Dr^a Paula Carvalho, à Dr^a Marlene Fernandes, pela entrega e alegria com que estiveram, na ajuda e colaboração imprescindíveis.

Ao Professor Doutor Fernando Pereira, pelas trocas de opiniões, orientações e acompanhamento, que se tornaram fonte de aprendizagem e fomentaram o desenvolvimento desta pesquisa. Ao Professor Doutor António Peres, homem de números e de humor, pela disponibilidade e ajuda.

Ao Dr. Paulo Abreu, que advogou a intencionalidade subjacente à credibilidade, ao longo dos percursos.

À Diana Tavares, minha companheira, pela verdade de cada gesto, pela utilidade de cada opinião e pela cumplicidade dos afectos partilhados. Sempre.

À Luísa Branco e ao Adérito Branco, por todas e para todas as coisas.

Ao José Eduardo, que foi olhando para o tempo e esperando a atenção, a que me subtraí, durante tempo demais.

À Lara Luís, meu coração e minha vida, que tudo merece e pouco se lhe oferece.

A Fausto Bordalo Dias, companheiro de sempre, através dos tons dos sons que compõe, e porque me faz acreditar que haverá sempre “*Todo este Céu*”.

Aos professores, a todos. Por todas as razões que se traduzem nas conclusões desta pesquisa.

ABREVIATURAS E SIGLAS

APN – Associação dos Professores do Norte

C.A.E. – Centro de Área Educativa

C.E. – Competência Emocional

Cf. - conforme

E.E.C. – Estímulo Emocionalmente Competente

E.Q. Test – “Emotional Quotient Test”

FPCE-UP – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

I.E. – Inteligência Emocional

I. S. – Interaccionismo Simbólico

M.E. - Ministério da Educação

NUD*IST – Non-Numerical Instructed Data Indexing Searching and Theorizing

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PRODEP – Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal

Prof. – professor

P.S.P.T. – Perturbação de Stress Pós-Traumática

(r) – r de Pearson

ró – ró de Spearman

SNA – Sistema Nervoso Autónomo

SNC – Sistema Nervoso Central

S.P.Z.N. – Sindicato dos Professores da Zona Norte

SPSS – Statistical Package for Social Sciences

TMMS – “Trait Meta Mood Scale”

Índices

ÍNDICE

| | |
|------------------------------|--|
| RESUMO | |
| ABSTRACT | |
| RESUME | |
| AGRADECIMENTOS | |
| ABREVIATURAS E SIGLAS | |
| ÍNDICE | |
| ÍNDICE DE QUADROS | |

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO..... | 23 |
| COMEÇAMOS SEMPRE A PARTIR DE QUALQUER COISA... .. | 25 |
| APRESENTAÇÃO DA DISSERTAÇÃO..... | 42 |
| 1ª PARTE | 49 |
| DA EDUCAÇÃO À COMPETÊNCIA EMOCIONAL | 49 |
| CAPÍTULO I..... | 51 |
| 1. DA EDUCAÇÃO AOS AGENTES EDUCATIVOS..... | 53 |
| 1.1. AS EXPRESSÕES DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS..... | 57 |
| 1.3. DO EDUCADOR À EDUCAÇÃO – UMA REALIDADE NUA E CRUA | 78 |
| 1.3.1. Um Professor... Uma Imagem..... | 82 |
| 1.3.2. Ser Professor... De Dentro Para Fora..... | 90 |
| 1.4. ENSINAR A APRENDER - RELAÇÃO COM EMOÇÃO..... | 94 |
| 1.5. O ETOS DA ESCOLA | 97 |
| 1.6. A ENERGIA EMOCIONAL OLHOS NOS OLHOS | 99 |
| 1.7. ATRIBUIÇÃO – LEME EMOCIONAL DA RELAÇÃO EDUCATIVA | 104 |
| 1.8. PARA UM PROFESSOR EMOCIONALMENTE COMPETENTE..... | 109 |
| CAPÍTULO II | 121 |
| EMOÇÃO - NA VIDA PARA A VIDA..... | 121 |
| 2. EMOÇÃO - NA VIDA PARA A VIDA..... | 123 |
| 2.1. PARTINDO DAS PERSPECTIVAS TEÓRICO-FILOSÓFICAS | 124 |
| 2.2. COM OS CONTRIBUTOS TEÓRICOS DA EMOÇÃO | 132 |
| 2.3. NA ROTA DE UMA DEFINIÇÃO..... | 145 |
| 2.4. EMOÇÕES - FUNÇÃO E EXIBIÇÃO..... | 149 |
| 2.5. IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO | 152 |
| 2.6. EMOÇÕES E COMPORTAMENTO..... | 159 |
| 2.7. PARA UMA TEORIA EXPLICATIVA DA INTERACÇÃO EMOCIONAL, ATRAVÉS DO INTERACCIONISMO SIMBÓLICO (I.S.) | 162 |
| CAPÍTULO III..... | 165 |
| DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL... .. | 165 |
| ...À COMPETÊNCIA EMOCIONAL | 165 |
| 3. DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL À COMPETÊNCIA EMOCIONAL..... | 167 |
| 3.1. DESENVOLVIMENTO DO CONCEITO DE INTELIGÊNCIA EMOCIONAL | 173 |
| 3.2. CAPACIDADES DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL | 175 |

| | |
|---|------------|
| 2ª PARTE | 205 |
| ESTUDOS EMPÍRICOS | 205 |
| CAPÍTULO I..... | 207 |
| PERCURSO QUANTITATIVO... OPÇÕES METODOLÓGICAS | 207 |
| 1. PERCURSO QUANTITATIVO... OPÇÕES METODOLÓGICAS | 209 |
| 1.1. MATERIAIS E MÉTODOS..... | 210 |
| 1.2. PROCEDIMENTOS EM TORNO DO OBJECTO DE ESTUDO | 211 |
| 1.3. O INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS:..... | 218 |
| 1.4. PROCEDIMENTO DE APLICAÇÃO..... | 219 |
| 1.5. TRATAMENTO ESTATÍSTICO DOS DADOS | 222 |
| 1.6. UNIVERSO E AMOSTRA..... | 223 |
| CAPÍTULO II | 225 |
| UM OLHAR SOBRE O TECIDO HUMANO COLECTIVO..... | 225 |
| QUE PROFESSORES? | 225 |
| 2. UM OLHAR SOBRE O TECIDO HUMANO COLECTIVO... QUE PROFESSORES? | 227 |
| 2.1. PARA UM PERFIL EM COMPETÊNCIA EMOCIONAL DE PROFESSORES..... | 237 |
| 2.2. ANÁLISE FACTORIAL DA COMPETÊNCIA EMOCIONAL | 238 |
| 2.3. VARIÁVEIS PREDITIVAS DA COMPETÊNCIA EMOCIONAL | 256 |
| 2.4. ANÁLISE CRÍTICA DA COMPETÊNCIA EMOCIONAL DOS PROFESSORES..... | 258 |
| 2.5 CONCLUINDO... NA ROTA DE UM PERFIL DE COMPETÊNCIA EMOCIONAL | 265 |
| CAPÍTULO III..... | 273 |
| PERCURSO QUALITATIVO... OPÇÕES METODOLÓGICAS | 273 |
| 3. PERCURSO QUALITATIVO... OPÇÕES METODOLÓGICAS | 275 |
| 3.1. A REFERÊNCIA AO MÉTODO - A “TEORIA FUNDAMENTADA” | 276 |
| 3.2. NA ROTA DAS QUESTÕES DE PARTIDA | 279 |
| 3.3. UMA AMOSTRA INTENCIONAL | 280 |
| 3.4. A COLHEITA DE DADOS: ENTREVISTA QUALITATIVA | 285 |
| 3.5. A “GROUNDED ANALYSIS”: O TRATAMENTO DE DADOS: | 287 |
| 3.6. DA ORGANIZAÇÃO CATEGORIAL AO PERFIL DE COMPETÊNCIA EMOCIONAL..... | 292 |
| 3.6.1. Identificação Global dos Dispositivos Discursivos..... | 292 |
| 3.6.2. Identificação dos Grupos de Contraste..... | 294 |
| 3.6.3. Estratégias de Validação: do dispositivo discursivo ao estatuto dos resultados | 295 |
| CAPÍTULO IV | 299 |
| A NARRATIVA DOS DISPOSITIVOS DISCURSIVOS | 299 |
| 4. A NARRATIVA DOS DISPOSITIVOS DISCURSIVOS | 301 |
| 4.1. CATEGORIAS DAS CAPACIDADES DA COMPETÊNCIA EMOCIONAL | 302 |
| Da Auto-Consciência | 302 |
| Da Gestão de Emoções | 327 |
| Da Auto-Motivação..... | 349 |
| Da Empatia | 360 |
| Da Gestão de Emoções em Grupos..... | 366 |
| 4.2. ANÁLISE DOS DISCURSOS DE INTERSECÇÕES CATEGORIAIS | 380 |
| 4.3. ANÁLISE CONTEXTUAL DAS CAPACIDADES DA C.E..... | 417 |
| 3ª PARTE | 427 |
| SÍNTESES, ANÁLISE E CONCLUSÕES... OS DADOS TÊM A PALAVRA..... | 427 |
| CAPÍTULO I..... | 429 |
| PARA UM PERFIL EM COMPETÊNCIA EMOCIONAL... .. | 429 |
| 1. PARA UM PERFIL EM COMPETÊNCIA EMOCIONAL | 431 |

| | |
|---|------------|
| 1.1. CONTRASTAÇÃO DOS DISCURSOS A PARTIR DOS CONTEÚDOS PRINCIPAIS | 432 |
| 1.2. CONTRASTAÇÃO DOS DISCURSOS A PARTIR DOS “TEMAS-PADRÃO” | 437 |
| 1.3. DIMENSÕES DE ANÁLISE DA COMPETÊNCIA EMOCIONAL NO CAMPO EDUCATIVO | 438 |
| CAPÍTULO II | 461 |
| CONCLUINDO..... | 461 |
| ... HÁ LÓGICAS ARGUMENTATIVAS DE COMPETÊNCIA | 461 |
| 1. CONCLUINDO... HÁ LÓGICAS ARGUMENTATIVAS DE COMPETÊNCIA EMOCIONAL. | 463 |
| RESILIENTES POSITIVOS - A DETERMINAÇÃO E A TERNURA | 464 |
| COMPETENTES, A PRECISAR DE AFERIÇÃO | 467 |
| NORMATIVOS, SUBMISSOS E OMISSOS | 473 |
| RESILIENTES NEGATIVOS – AFECTIVIDADE E CARÊNCIA | 478 |
| O OFÍCIO DO SACRIFÍCIO | 483 |
| CONCLUSÕES | 491 |
| BIBLIOGRAFIA | 497 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 499 |
| BIBLIOGRAFIA CONSULTADA | 513 |

ANEXOS

- ANEXO I..... Escala de Capacidades da Inteligência Emocional*
- ANEXO II..... Dados Estatísticos relativos à Caracterização da Amostra*
- ANEXO III.... Análise Factorial*
- ANEXO IV.... Guião Orientador para Entrevista.*
- ANEXO V..... Árvore de Categorias*
- ANEXO VI.... Cruzamento das Categorias*

ÍNDICE DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| QUADRO 1 – SEQUÊNCIA DA OCORRÊNCIA DA EMOÇÃO SEGUNDO AS DIFERENTES PERSPECTIVAS (IN CARLSON AND HATFIELD 1991: 39) | 134 |
| QUADRO 2 – QUALIDADES DAS EMOÇÕES. (IN MARQUES-TEIXEIRA, 2003: 51)..... | 152 |
| QUADRO 3 – APRESENTAÇÃO CRUZADA DA DISTRIBUIÇÃO DOS VALORES DAS VARIÁVEIS “IDADE” E “GÊNERO” | 227 |
| QUADRO 4 – APRESENTAÇÃO CRUZADA DA DISTRIBUIÇÃO DOS VALORES DAS FREQUÊNCIAS ABSOLUTAS E RELATIVAS DAS VARIÁVEIS DA AMOSTRA: “NÍVEIS DE FORMAÇÃO” E “ANOS DE DOCÊNCIA” | 228 |
| QUADRO 5 – APRESENTAÇÃO DA DISTRIBUIÇÃO CRUZADA DOS VALORES DAS FREQUÊNCIAS ABSOLUTAS E RELATIVAS DAS VARIÁVEIS DA AMOSTRA: “GOSTAR DE SER PROFESSOR” POR “NÍVEIS DE ENSINO” .. | 228 |
| QUADRO 6 – DISTRIBUIÇÃO DOS VALORES DAS FREQUÊNCIAS DAS VARIÁVEIS: “PERCEPÇÃO DA IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA À RELAÇÃO INTERPESSOAL PARA O SUCESSO DA FORMAÇÃO” E “PERCEPÇÃO DOS NÍVEIS DE SUCESSO DE ENSINO” | 229 |
| QUADRO 7 – APRESENTAÇÃO DA DISTRIBUIÇÃO DOS VALORES DAS FREQUÊNCIAS ABSOLUTAS E RELATIVAS DAS VARIÁVEIS: “PERCEPÇÃO DA RELAÇÃO ENTRE ESTABILIDADE EMOCIONAL PESSOAL PARA O RELACIONAMENTO INTERPESSOAL COM OS ALUNOS” E “NÍVEL DE FORMAÇÃO” | 230 |
| QUADRO 8 – APRESENTAÇÃO DA DISTRIBUIÇÃO CRUZADA DOS VALORES DAS FREQUÊNCIAS ABSOLUTAS E FREQUÊNCIAS RELATIVAS DAS VARIÁVEIS DA AMOSTRA: “PERCEPÇÃO DA GRATIFICAÇÃO” E “NÍVEIS DE ENSINO” | 230 |
| QUADRO 9 – APRESENTAÇÃO DA DISTRIBUIÇÃO DOS VALORES DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAS, DA VARIÁVEL DA AMOSTRA: 1ª, 2ª E 3ª RAZÃO PORQUE CONSIDERAM QUE “É GRATIFICANTE SER PROFESSOR” | 231 |
| QUADRO 10 – APRESENTAÇÃO DA DISTRIBUIÇÃO DOS VALORES DAS FREQUÊNCIAS RELATIVAS DA VARIÁVEL DA AMOSTRA: 1ª, 2ª E 3ª RAZÃO PORQUE CONSIDERAM QUE “NÃO É GRATIFICANTE SER PROFESSOR” | 233 |
| QUADRO 11 – DISTRIBUIÇÃO DOS VALORES DAS FREQUÊNCIAS ABSOLUTAS E RELATIVAS DAS VARIÁVEIS CONSIDERADAS PELA AMOSTRA COMO SENDO ESSENCIAIS PARA MELHORAREM O SISTEMA DE ENSINO | 235 |
| QUADRO 12 – APRESENTAÇÃO DA DISTRIBUIÇÃO DOS VALORES DAS FREQUÊNCIAS ABSOLUTAS E FREQUÊNCIAS RELATIVAS DA VARIÁVEL DA AMOSTRA: OUTRA RAZÃO IMPORTANTE PARA A GRATIFICAÇÃO EM SER PROFESSOR ACTUALMENTE | 236 |
| QUADRO 13 - ORGANIZAÇÃO DOS RESULTADOS DA ANÁLISE FACTORIAL: NÍVEIS DE SATURAÇÃO, COEFICIENTE ALFA DE CRONBACH, DESVIO PADRÃO, VARIÂNCIA E SOMATÓRIOS MÍNIMOS E MÁXIMOS DE SCORES DOS ITENS, CAPACIDADES E DA COMPETÊNCIA EMOCIONAL, DA AMOSTRA..... | 241 |
| QUADRO 14 – DISTRIBUIÇÃO COMPARATIVA DA MAGNITUDE DAS CORRELAÇÕES (R.) ENTRE AS VARIÁVEIS: FACTORES, CAPACIDADES, E C. E., SEGUNDO O CONSTRUTO TEÓRICO – PROPOSTA E AS RESPOSTAS (COMPETÊNCIA EMOCIONAL) DA AMOSTRA – VALIDAÇÃO ($p < 0.01$)..... | 244 |
| QUADRO 15 – ANÁLISE DE REGRESSÃO STEPWISE PARA A VARIÁVEL DEPENDENTE ($p \leq .050$) | 256 |
| QUADRO 16 – ANÁLISE DE REGRESSÃO STEPWISE, PARA A VARIÁVEL GÊNERO ($p \leq .050$)..... | 257 |
| QUADRO 17 – FACTORES QUE INTEGRAM A AUTO-CONSCIÊNCIA (CF. QUADRO 14) | 259 |
| QUADRO 18 – FACTORES QUE INTEGRAM A GESTÃO DE EMOÇÕES (CF. QUADRO 14 - B) | 260 |
| QUADRO 19 – FACTORES QUE INTEGRAM A AUTO-MOTIVAÇÃO (CF. QUADRO 14 - B)..... | 262 |
| QUADRO 20 – FACTORES QUE INTEGRAM A EMPATIA (CF. QUADRO 14 - B)..... | 263 |
| QUADRO 21 – FACTORES QUE INTEGRAM A GESTÃO DE EMOÇÕES EM GRUPOS (CF. QUADRO 14 - B) | 264 |
| QUADRO 22 – DISTRIBUIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO* ** DA AMOSTRA QUALITATIVA..... | 283 |
| QUADRO 23 – DISTRIBUIÇÃO DOS GRUPOS DE CONTRASTE DA AMOSTRA QUALITATIVA | 284 |
| QUADRO 24 – INTERSECÇÃO ENTRE: AUTO CONSCIÊNCIA E EMPATIA | 305 |
| QUADRO 25 – CRUZAMENTO DAS CATEGORIAS AUTO CONSCIÊNCIA E GESTÃO DE EMOÇÕES EM GRUPOS.. | 306 |
| QUADRO 26 – INTERSECÇÃO ENTRE: AUTO CONSCIÊNCIA E TURBULÊNCIAS | 382 |
| QUADRO 27 – INTERSECÇÃO ENTRE: AUTO CONSCIÊNCIA E DESMOTIVAÇÕES | 389 |
| QUADRO 28 – INTERSECÇÃO ENTRE: AUTO CONSCIÊNCIA E OS UNS E OS OUTROS | 393 |
| QUADRO 29 – INTERSECÇÃO ENTRE: AUTO CONSCIÊNCIA E TURBULÊNCIAS EM TURMAS E PARES | 395 |
| QUADRO 30 – INTERSECÇÃO ENTRE: GESTÃO DE EMOÇÕES E TURBULÊNCIAS..... | 399 |
| QUADRO 31 – INTERSECÇÃO ENTRE: GESTÃO DE EMOÇÕES E TURBULÊNCIAS EM TURMAS E PARES..... | 401 |
| QUADRO 32 – INTERSECÇÃO ENTRE: AUTO MOTIVAÇÃO E TURBULÊNCIAS | 403 |
| QUADRO 33 – INTERSECÇÃO ENTRE: AUTO MOTIVAÇÃO E DESMOTIVAÇÕES | 404 |
| QUADRO 34 – INTERSECÇÃO ENTRE: AUTO MOTIVAÇÃO E OS UNS E OS OUTROS..... | 405 |

| | |
|--|-----|
| QUADRO 35 – INTERSECÇÃO ENTRE: AUTO MOTIVAÇÃO E TURBULÊNCIAS EM TURMAS E PARES | 407 |
| QUADRO 36 – INTERSECÇÃO ENTRE: EMPATIA E TURBULÊNCIA | 407 |
| QUADRO 37 - INTERSECÇÃO ENTRE: EMPATIA E DESMOTIVAÇÕES | 408 |
| QUADRO 38 - INTERSECÇÃO ENTRE: EMPATIA E TURBULÊNCIAS EM TURMAS E PARES | 409 |
| QUADRO 39 - INTERSECÇÃO ENTRE GESTÃO DE EMOÇÕES EM GRUPOS E TURBULÊNCIAS | 410 |
| QUADRO 40 – INTERSECÇÃO ENTRE: GESTÃO DE EMOÇÕES EM GRUPOS E DESMOTIVAÇÕES..... | 413 |
| QUADRO 41 – INTERSECÇÃO: GESTÃO DE EMOÇÕES EM GRUPOS E TURBULÊNCIAS EM TURMAS E PARES... | 415 |
| QUADRO 42 – CONSTRUÇÃO DO PERFIL DE COMPETÊNCIA EMOCIONAL, A PARTIR DAS CATEGORIAS CONCEPTUAIS..... | 434 |
| QUADRO 43 - DISCURSO DE CONTRASTAÇÃO DA C.E. , A PARTIR DOS”TEMAS-PADRÃO | 437 |

Introdução

Começamos sempre a partir de qualquer coisa...

«Porque não há tábua rasa em educação. Começamos sempre a partir de qualquer coisa. Atlan, (1993: 13)

Começamos sempre a partir de qualquer coisa...

As reflexões acerca da Educação, só raramente se afastam da dinâmica humana. A maioria das situações transportam a nossa atenção e as memórias, para os agentes educativos, como entidades hegemónicas, em todos os espaços e processos de Aprender a Vida, como pontos minúsculos, com dimensões e tempos diferentes, mas que uma vez organizados, surgem como um todo interactivo e coerente, que identificam essa aprendizagem...

Esta perspectiva, que não se reduz, portanto, à transmissibilidade nem ao (en)formar, coloca todos os sujeitos que procedem à sua operacionalização, - desde os progenitores, familiares, educadores, professores, media, sociedade e o sujeito educando - como os basicamente responsáveis pelas funções de preservação da vida: desde a organização pessoal até à ordem social, e à perpetuação dos valores éticos e culturais. Todos os elementos externos ao sujeito, e o sujeito em si, como transportador dessas mensagens, são peças do património de vida individual e colectiva que se constrói, e determinam o que Atlan ¹(1991: 29), define como a *questão da educação*, e que o autor considera fundamental para elucidar e desocultar, as responsabilidades dos percursos e percursos educativos de uma forma tão profunda como abrangente, nas diversas dimensões do desenvolvimento humano.

Serão sempre a educação e os agentes da acção educativa – independentemente do espaço-tempo, da perspectiva filosófica e política, a nível institucional ou social, na base do livro ou do saber geracional – as entidades que irão plasmar os estados de desenvolvimento: desde o *milieu* interno pessoal, ao clima social do tecido humano colectivo. É por isto que os desafios fundamentais a que um sistema educativo atento deve dar resposta, são cada vez mais complexos e difíceis de precisar. Qualquer abordagem a esta problemática deve ser o mais serena e reflectida possível. Mas em suma, tanto no que respeita aos processos e percursos da formação como ao resultado dos mesmos, quase tudo depende das intencionalidades educativas que se prescrevem para esse sistema: o

¹ ATLAN, refere-se à *questão da educação*, (itálico do autor) como um conjunto de fenómenos internos e externos ao sujeito, que de algumas formas – não desinteressadas e intencionais - são responsáveis pela “*influência do saber transmitido nos indivíduos formados e, reciprocamente, a influência da ordem social assim transmitida, através destes indivíduos, na evolução do conteúdo de saber que ela favorece...*”

universo das intenções educativas é o universo dos valores, cuja componente é de natureza relativa e subjectiva. Mas, como em tudo o que diz respeito à natureza prática da vida, importa reter a atenção nos actores condutores dos contextos em que o sistema educativo se desenvolve: os formadores. Nesta paisagem, há todo um conjunto de variáveis que ultrapassam o pensamento das práticas de desenvolvimento curricular. Tal como Jesus (2002) defende *«há diversas investigações que coincidem em considerar que o mal-estar é superior junto dos professores do que noutros grupos profissionais»*, pelo que a temática além de actual, se considera permanente no sentido de estudar e compreender que variáveis estão subjacentes a este fenómeno, seja a nível macro ou micro educativo.

Olhando primeiramente para o plano macro, torna-se evidente que os contextos politico-sociais no plano ideológico educativo, através dos seus sistemas de regulação e de implementação de dispositivos pedagógicos, ao exercerem um efeito progressivamente “distanciador”, relativamente à complexidade das relações entre educação e política - entre o sistema nacional de educação e unidade escolar, entre as condições sociais de professor e a sua tarefa em ambientes menos estruturados - parecem cada vez mais construir esse imenso contexto de *«figuras do sofrimento e do conflito profissional»* (Correia; Matos, 2001) em que se vive o ofício de professor. Tudo isto somado à natural e óbvia necessidade de cumprir as necessidades institucionais /governamentais formativas, através de medidas reformistas sucessivamente em alteração, colocam os professores num conjunto de dificuldades que podem alterar os níveis de desempenhos e competências.

Consequencialmente, ao nível micro, estes fenómenos podem apresentar nos professores, flutuações de consciência pessoais e profissionais, sobretudo porque também as actuais necessidades de formar se vêm cada vez mais alteradas, porque se vêm alterando também as próprias exigências da vida para os próprios formandos.

Como se tornam visíveis estas contextualizações?

Em primeiro lugar, a competitividade em todos os espaços relacionais e principalmente nos de natureza pessoal, social e laboral, devolvem ao sistema educativo a necessidade de reflectir acerca do que Segóvia Pérez² (1997:117) considera *«...a ambiguidade do que hoje se supõe ser a prática de preparar para a vida»*.

² SEGÓVIA PEREZ, reflecte acerca do que compete ao Sistema Educativo, e de como terá necessariamente de alterar as práticas para fortalecer os aspectos afectivos que a família já não está a conseguir. É nesta perspectiva que constata *«o abandono afectivo em que se movem em ambientes sócio-económicos de certo nível, bastantes alunos nossos; (...) é frequente que passem sozinhos a maior parte do tempo (...) as refeições passaram a ser um ritual de domingo, e alguns deles autênticos “diminuídos sociais”, inspiram uma ternura parecida à daqueles” cães sem coleira” (...) e perante eles o professor não pode limitar-se a ser professor de matérias, mas sim algo mais elementar,(...) dispensador de um pouco de simples compreensão»*.

Em segundo lugar, a cultura tradicional do ofício de professor mudou: a profissionalidade emerge actualmente também – como Correia e Matos³ (2001) expuseram – de uma legitimação de comportamentos e atitudes por parte do professor, outrora assumidos e actualmente proibidos. Os seus espaços “*de preparar para a vida*” regiam-se por um sem número de variáveis que confluíam para um sentido de pedagogia, em que o professor podia gerir as suas “*impossibilidades*” e os “*incómodos*”... nomeadamente a indisciplina com a expulsão, “*limpando*” assim o espaço onde se situava a sua responsabilidade, mas medidas estas, que as actuais reforma educativas mantêm, por um lado eticamente inaceitáveis, e por outro legalmente irresolúveis.

Em terceiro lugar, os espaços-tempos escolares são hoje mais dos que aprendem dos que neles ensinam a aprender: como consequência da hipermobilidade dos professores, os alunos de hoje – porque se mantêm no mesmo local vários anos – tornam-se mais os donos dos espaços educativo, do que os professores – que mudam quase anualmente de escola - e esta assimetria, não só acentua o “descompromisso” dos professores, em termos de envolvimento e responsabilidades de um trabalho de continuidade, como é sentida pessoal e socialmente, de forma pouco confortável,

Em quarto lugar, cada vez é mais essencial a (auto) organização contextual no campo educativo: os contextos locais e gerais, exigem exercícios de reprogramação cognitiva para novas adaptações e novos “fazer sentido” tanto para alunos como para professores. Como Hargreaves (1998:27) expõe, «... *à medida que o tempo passa, este hiato entre o mundo da escola e o que existe para além dela, está a tornar-se cada vez mais óbvio*».

Em quinto e último lugar, há neste conjunto, há toda uma diversidade de desarticulações político-sociais, entre os espaços de decisão da educação e o campo educativo, que deixam perspectivar um panorama de conflito, que este último autor, num contexto muito mais amplo identifica como sendo esta «*a disparidade que define grande parte da crise contemporânea da escolarização e do ensino*» fenómeno a que Portugal não escapa, com maior ou menor evidência.

Ora estas imperativas mudanças sociocronológicas impõem mais do que solicitam, novas atitudes e intencionalidades por parte do sistema.

³ CORREIA, e MATOS, constataam que está (cada vez menos) submerso, um sofrimento de índole pessoal e profissional, à volta dos processos para manter (a custo sério) a sua dignidade, o seu sentido de auto-realização, que se por um lado desencadeia uma forte frustração profissional e uma anulação no envolvimento do contexto, por terem a consciência que não se sente a retribuição simbólica ao seu esforço (invisível), por outro, cada vez vão sendo encontrados mais mecanismos e estratégias de resolução pessoal, como fuga ou absentismo para fugir ao sofrimento latente.

As transmissões de noções de cultura básica e as metodologias utilizadas para operacionalizar os conteúdos programáticos, tornam necessário especificar em termos concretos o que se entende por qualidade na e da educação e como esta se traduz no projecto educativo. Neste contexto está integrado o recurso de maior protagonismo de que o sistema dispõe: o professor ou o formador.

É exactamente neste ponto que confluem determinantemente exigências institucionais “*estadocêntricas*” de cumprimento curricular, num tempo-espço determinados, e as sucessivas e sucessivamente diferentes propostas paradigmáticas, de aplicação de modelos de formação, que sendo ou não de natureza escolarizante, exigem formação e gestão de recursos intra pessoais, que exigem um tipo de ser professor, que os curricula clássicos - em que foram formados - não inserem nem preparam.

Todos estes fenómenos desocultam e levam a crer que seja cada vez menos apelativo o ofício da finalidade formativa. Mas por oposição, é necessário repensar o ofício do professor, porque tudo na vida, vai apresentando indícios da necessidade emergente de potencializar, em cada formador e formando, as competências intra e inter pessoais que se conduzem de dentro para fora, no sentido da sua capacitação para a decisão e autonomia, para o exercício dos direitos e deveres em cidadania.

Do Ofício de Professor

«não tinha formação pedagógica só formação científica, e como eu, caiu muita gente numa sala de aulas... sem jamais algum dia pensar como é que se daria uma aula... a não ser as poucas referências que tinha de um ou outro professor»
Lília Fontes, Trás-os-Montes

Um pouco por todo o lado, os espaços de trabalho em pedagogia fervilham em “caldos” de sentimentos mais ou menos intensos e complexos, que vão deixando essa realidade a descoberto. Para muitos professores «...a culpa é um traço característico da sua vida emocional...» (Hargreaves,1998:176) os fenómenos de “burnout” que o mesmo autor identifica como «...de esgotamento, de cinismo e de comportamentos negativos» (p.177), os bloqueios (cada vez mais visíveis) à prática de intertransdisciplinaridade, em contexto intra e inter equipas pedagógicas, a obrigatoriedade de dar resposta às necessidades institucionais versus necessidades de aprendizagem do aluno, a frustração subjacente perante a percepção da destruturação do seu tecido social, o tradicional trabalho didáctico versus o actual paradigma de animador para o desenvolvimento... exigem um profissional em constante reflexão/acção, acerca de uma realidade dura, num

continuum desgaste, entre os sentimentos de frustração e os de competência... e mesmo esta, mais facilmente posta em causa do que comprovada.

O fenómeno torna-se mais complexo com a colisão entre o conceito de **educação** e as **disponibilidades motivacionais⁴ intra pessoais** (Jesus, 2002: 13) para a sua operacionalização, dentro dos actuais contextos político-sociais e culturais.

Quando se pensa na natureza do trabalho do professor, pensa-se também nele como mediador, como formador. Portanto pensa-se essencialmente numa acção de natureza interior, afectiva e cognitivamente afectiva. Dito de outra forma, ser professor, é usar a energia afectiva mais privada, para construir uma acção cognitivamente afectiva direccionada. Tal como Vigotsky⁵ (2003:132) elucidou quando se referia ao desenvolvimento da atenção, antes de uma acção de natureza pedagógica, tem que acontecer uma reacção de natureza psicológica. E por isto, a grande maioria dos autores que abordam as temáticas em psicopedagogia, (Postic 1990; 1992; Mialaret⁶, 1999; Lieury e Fenouillet 1997 Marujo, Neto e Perloiro,⁷ 1999; Freire, cf. Macedo⁸ et al. 2001) enfatizam estas características, de motivação a partir de um locus de controlo interno. Mas numa internalidade que não exclua nem se omita, às evidentes perigosidades dos actuais contextos sócio-políticos, nem à externalidade cada vez mais solicitada por eles. É justamente por essa evidência - tendo em conta os curiosos resultados dos estudos de

⁴ SAUL DE JESUS, na apresentação do estudo nota «*actualmente, verifica-se que a motivação dos professores e alunos é muito baixa*», e apresenta um estudo (1992), revelando que os professores em geral e os do ensino universitário em particular apresentam baixas expectativas de realização profissional.

⁵ Nesta edição comentada dos trabalhos elaborados, é dada atenção ao desenvolvimento da atenção dos alunos, tendo como mediador o professor, defendendo que «*o professor se imiscui nos processos de curso dos interesses (...) e os influencia (...) no entanto sua norma será: antes de explicar, interessar; antes de obrigar a agir, preparar para essa acção; antes de apelar às reacções, preparar a orientação; antes de comunicar algo novo, provocar a expectativa do novo*» (p. 132)

⁶ MIALARET, no fim dos anos noventa do sec. passado, referindo-se às condições da Relação Educativa (p.39), defende que «*o educador torna-se um dos elementos essenciais da educação. As características pessoais deste educador: personalidade, formação geral, cultura, competência pedagógica são elementos importantes da situação de educação, mesmo quando os métodos e técnicas científicas, não permitem actualmente avaliar, de uma maneira muito precisa, as variáveis científicas que essas características representam*». Ou seja, Mialaret discute aqui a importância das variáveis internas do professor, assumindo a dificuldade da sua mensurabilidade, fenómeno curioso, para este estudo, que apesar de não pretender mensurá-las, tem como finalidade conhecer o tipo de variáveis efectivas, nomeadamente emocionais, partindo do pressuposto da sua importância e representatividade na acção educativa.

⁷ Os autores, no capítulo, Treinar o discurso Optimista, defendem as variáveis de motivação interna «*professores e aís optimistas têm um discurso interno e verbalizado que os impele a superar obstáculos e a acreditar em melhorias (...) experimentam um clima emocional interior de serenidade e bem estar, e ensinam como o amor e o respeito podem ser experienciados (...) são os modelos ideais para alunos e filhos*». (p.103)

⁸ As autoras, expõem com clareza as ideias de Paulo Freire, defensor da Educação Libertadora (em que formandos, formadores e a comunidade se envolvem no processo formativo), por oposição à concepção de Educação Bancária, Assistencialista e as visões Astuta e Ingénua da educação. Mas o que era relevante em Freire era que o formador (p. 23) tinha direito aos sentimentos e a expressá-los, e de tê-los como motivações internas, e expressá-los é uma condicionante inerente à educação. Além disto, Freire assumia que «*Ensinar exige saber escutar, exige querer bem aos educandos, exige a convicção de que a mudança é possível*» (p. 5): este professor interventor, referia-se a características interiores de natureza afectivo relacional

Rotter (Jesus; 2002: 20, 21) no fim dos anos noventa, que revelam que dos anos 70 até à actualidade «*as pessoas apresentam um locus de controlo cada vez mais externo*» - que Jesus (2001, 2002), defende que se deve investir fortemente nos aspectos interactivos, seja como componente formativa, seja como estratégia de trabalho professores e alunos. Como Mialaret (1999) clarifica «*o nosso século quis alargar a educação a todos os domínios humanos, sem pôr de lado um só que seja. A educação da sensibilidade é considerada ao mesmo nível de importância da educação da inteligência (...) numa formação total do indivíduo*». Esta definição levanta à partida, a questão de os professores terem vivido ou não essa formação total (mesmo a da sensibilidade) para a qual se faz agora apelo.

Pensar educação actualmente, é pensar de facto, numa preparação individual e colectiva, que à luz das expectativas, que os contextos politico-sociais desenham, é por um lado macro e abrangente, a aplicação normativa de uma ideologia educativa integradora na cidadania europeia, formadora de uma expectativa mental de preparação para fazer frente à vida, e por outro, ao nível micro, a solicitação para a aplicação deste ensino, sem que a sua formação os tenha exactamente para isso preparado.

Neste registo mental, a educação básica transcende a anterior obrigatoriedade de proporcionar equitativamente um nível de resultados de aprendizagem, para se expandir até outras dimensões de formação: capacitar os formandos para se mobilizarem na «*...redução das disparidades sociais, culturais e económicas dentro das nações e entre as nações*» (Segovia Pérez, 1997:118) ao nível das discriminações sociais, étnicas, económicas e mesmo as físicas, que os actuais panoramas epidemiológicos revelam.

A intencionalidade que o autor foca é de natureza intra e inter relacional do sujeito com o mundo, e todas as acções levadas a cabo, emergem de reflexão e decisão – capital humano em que a escola assume trabalhar e potencializar – fenómeno que deixa a nu essa intencionalidade de formação total a que alude Mialaret, mas que revela como a escola e os seus recursos humanos não são neutros no processo dessa formação.

Os autores nesta área vão apresentando essa mesma conclusão.

Por exemplo, Magalhães e Stoer (1998:12), numa reflexão em educação na perspectiva de Rousseau em contextos sociais, ao concluírem que «*...a educação ganha uma dimensão evidentemente política...*» e Segovia Pérez⁹ (1997:118), ao corroborar as concepções de Paulo Freire, e considerar que «*...as escolas não são lugares neutros e*

⁹ SEGÓVIA PEREZ, defende que o actual panorama da crise económica, de crise de valores dominantes (...), a aceleração dos processos de descoberta científica, das brutais variações no mercado de trabalho, de mudanças drásticas nas expectativas dos ritmos vitais das pessoas, a incerteza do que se supõe ser hoje a qualificação para a obtenção do êxito profissional, a competitividade social, a ambiguidade do que se supõe ser hoje o “*preparar para a vida*”, tudo isto faz pensar no que significa ser um ensino de qualidade.

consequentemente tão pouco os professores podem adoptar uma postura neutral...», estão a identificar um significado da atitude do professor, de carácter sociopolítico, submersa à intencionalidade educativa, o que nos devolve ao necessário desenvolvimento dessa atitude, mas na actual finalidade educativa.

Ora as actuais problemáticas que a vida coloca, deslocaram fortemente o necessário aprendizado curricular, para a necessidade de aprendizagens de natureza relacional intra e inter pessoal, para compreender os fenómenos de natureza intersistémica dos espaços pessoais e sociais dos domínios público e privado. Todos os fenómenos da vida colocam solicitações ao sujeito.

E é justamente neste registo de necessidade formativa, que a escola não é de modo algum uma instituição de natureza objectiva excluída da realidade sócio-política e do poder, e desenvolve - visivelmente ou não - um determinado sentido de apropriação do conhecimento acerca do que é autoridade, regulação moral e interpretações desses conhecimentos, que pela forma como podem ser apresentados aos alunos, se tornam legitimados e passíveis de serem reproduzidos e por isso transmitidos.

Como tal as escolas, são espaços que representam formas de conhecimento e de linguagens - nomeadamente a analógica, simbólica e natural (Oliveira, 1999) - bem como relações sociais e valores, que implicam à posteriori neste sujeito, o exercício de selecções e exclusões específicas, a partir da concepção politico-cultural implantada.

Ainda neste contexto cabe lembrar com o bem-estar subjectivo dos professores, bem como a sua saúde (numa concepção holística) pode ser direccionada e organizada pelas suas vivências emocionais. Como em momento próprio será abordado, *«as emoções podem alterar a resposta imunitária»* (Bisquerra Alzina, 2000: 56), têm *«um desempenho muito directo com os sistemas internos de regulação biológica»* (Damásio, 1995, 2000) e podem ajudar a construir ou desconstruir um sentimento de capacidades pessoais para resistir aos fracassos, ao desânimo e à ansiedade. O seu Sistema Imunológico pode ser fragilizado pelos estados emocionais arrastados ao longo de grandes espaços de tempo, condicionando o seu humor e a sua valorização cognitiva acerca das experiências vividas. A disponibilidade emocional para o envolvimento relacional, necessita de uma energia vital, que se enquadra nos sentimentos de bem-estar e de auto-conceito positivo.

E nesta linha de pensamento, pode pensar-se que se os professores por sua vez, como instrumentos de educação, ao servirem para introduzir e legitimar formas particulares de vida relacional, intra e inter pessoal, podem ou não estar biológica e psicologicamente disponíveis para se mobilizarem activamente no contexto desses conhecimentos. A questão é se o podem fazer com a mesma consideração e entrega, e ao

mesmo nível de importância que atribuem à «...*Educação da inteligência na formação total do indivíduo...*» que Mialaret defende. Se este pressuposto não se cumprir, pode não ser educação, aquilo que de facto o sistema educativo está a tratar.

É por tudo isto que este olhar um pouco cru, mas não utópico, revela uma realidade educativa, que exige competências intrínsecas desenvolvidas e experimentadas, no sentido da manutenção da sua própria homeostasia intersistémica, ao nível pessoal, social e profissional. Mas como defende Damásio (2000: 60), «...*as emoções fazem parte integrante da regulação a que chamamos homeostasia*» essencial portanto, ao organismo como um todo em interacção consigo e com os outros, nos respectivos sistemas de vida.

A questão que agora se retoma – porque não é uma evidência nova – é o que pode, e como pode, o professor no seu ofício, utilizar estas suas competências intrínsecas, mas no sentido direccionado de dentro para fora, para potencializar o necessário aprendizado objectivado pelo Curriculum, e configurando em si mesmo, não só o sentido de eficácia e eficiência técnica didáctico-pedagógica, científica e sócio-relacional, mas também a característica de «*ternura e compreensão*» de que fala Segóvia Perez¹⁰ (1998: 11) com finalidades desenvolvimentistas em si mesmo e nos estudantes com quem interage. Estas variáveis mobilizam energia emocional, que pressupõe, empatia, optimismo, solidariedade e enfim, todo um manancial dessa energia, que só é possível articular em pleno, num sentimento de bem-estar subjectivo, para consigo e para com os outros nos contextos em que se move.

Neste sentido, a formação de professores, deve orientar-se no e para o (também) desenvolvimento da sua personalidade, fortalecendo a sua auto-realização, aprendendo que é possível aprender a fabricar um nível apropriado de “*resiliência*” (Kobasa, Maddi; Kahn, 1982; Boris Cyrulnik, 2001, 2003; Csikszentmihalyi, 2004), no sentido de saber-estar e saber-ser de forma mais apropriada, para implementar acções estratégicas de confronto inteligente e sedutor, assumindo o necessário nível de auto-conceito e auto-realização, capazes de o potencializar e de o expandir como pessoa em construção e construtora da realidade.

Esta intencionalidade educativa, implica que o desenvolvimento cognitivo deve ter como cúmplice subjacente, o conhecimento e o desenvolvimento emocional. Carolyn Saarny (1999) traduz na perfeição esse vínculo do que define como sabedoria, quando se questiona «*Não consigo conceber sabedoria sem competência emocional, mas pode*

¹⁰ SEGÓVIA PEREZ, clarifica, a propósito das perturbações sociais e educacionais, que o professor não pode limitar-se a ser professor de física ou filosofia, mas sim e como sugeria Sócrates a ser “*professor de virtude*”, ou seja de componentes afectivas.

alguém ser emocionalmente competente e ainda assim não ter sabedoria (...) para que nos tornemos sábios, precisamos primeiro, tornarmo-nos emocionalmente competentes...» (p.54), o que remete para as habilidades emocionais como sustentação de competências didáctico-pedagógicas, como plataforma de construção dessa intencionalidade educativa, com objectivos de desenvolvimento, em todos os actores do contexto educativo.

A pertinência dos trabalhos desenvolvidos, ao defenderem a relação entre a Educação Emocional ou Literacia Emocional (Steiner¹¹, 2000:24) e o bem estar, assenta na intenção de colocar e comprovar a hipótese de «...a partir da Educação Emocional como prevenção inespecífica, pode ser desenvolvido pelo sujeito o seu nível de felicidade ou de bem estar subjectivo...» (Bisquerra 2000: 245), para, uma vez nas relações do seu tecido laboral, poder desenvolver as suas capacidades de Competência Emocional (Goleman, 1999: 33, 341; e Saarni, 1990,1995).

Neste contexto os autores da área, sustentam que a energia relativa às emoções, pode e deve ser usada pelo próprio que as sente, no sentido de alcançar os seus objectivos, se para tanto for ensinado. Mas não só... é que a forma como sentem e expressam essas emoções, revelam de forma significativa, os contextos em que as vivem. Assim, as expressões emocionais dos professores relativamente aos seus contextos relacionais laborais, são também formas reveladoras do campo educativo em que operam. Esta interacção é de essencial importância para as Ciências da Educação.

Do Objecto de Estudo

Em suma, e duma forma esquemática, esta pesquisa desenvolver-se-á em dois momentos, em cada um dos quais se operacionalizará um estudo empírico:

- No primeiro percurso, de natureza quantitativa, pretende conhecer-se – o que se **assume como objecto de estudo - a percepção que a população de professores apresenta da sua Competência Emocional, relativamente aos seus contextos relacionais e laborais**, perscrutada através das capacidades que integram o conceito estruturado de Inteligência Emocional, definido por John Mayer e Peter Salovey¹²e

¹¹ STEINER, C.; PERRY, P. Nesta obra o autor, a pp. 39, declara: «eu inventei o termo literacia emocional há dezoito anos, e apareceu impresso pela primeira vez no meu livro, *Healing Alcoholism*, em 1979». Steiner considera que a Literacia Emocional integra a capacidade para conhecer os sentimentos, a empatia, a gestão de emoções, reparar os erros, e a capacidade de interactividade emocional, ou seja, sintonizar-se com os sentimentos das pessoas à nossa volta.

¹² O modelo de Inteligência Emocional é proposto pela primeira vez, por estes dois autores, que definem o conceito, em termos de sermos capazes de acompanhar e regular os sentimentos próprios e dos outros e de usar os sentimentos como guia da acção. Esta temática será desenvolvida no Capítulo III deste trabalho.

divulgado por Goleman ¹³(1995, 1999). Dito de outra forma, é conhecer o nível de desempenho da sua Competência Emocional, conforme Goleman (1999: 35) e Carolyn Saarni (1999) a assumem. Para Goleman: «*A nossa Inteligência Emocional determina o nosso potencial para aprender as aptidões práticas, que se baseiam em cinco elementos: Auto Consciência, Auto Motivação, Autodomínio, Empatia, e talento nas relações. A nossa Competência Emocional, mostra até que ponto traduzimos esse potencial nas capacidades profissionais.*» Já na concepção de Saarni, a Competência Emocional é definida como a «*demonstração da eficácia pessoal nos relacionamentos sociais que evocam emoções*» (1999: 57)

- No segundo, de natureza qualitativa, e que assume o estatuto de maior relevância para tratar o objecto de estudo, **pretende conhecer-se em que condições e contextos, se sentem e como se gerem os fenómenos emocionais sentidos e perscrutados pelos professores**, e portanto a sua Competência Emocional, acedendo desta forma, também ao seu campo de trabalho.

A opção metodológica dos dois percursos, prende-se com a complexidade do conceito de emoção, a sua natureza subjectiva, e com os efeitos de complementaridade e profundidade que com ambos os percursos, se conseguem.

A pertinência da selecção deste objecto de estudo, encontra fundamento na necessidade de reconhecer o tipo de emoções que os contextos de vida dos professores provocam neles, e compreender o tipo de destrezas de carácter emocional que conseguem desenvolver, como mais valia para a aquisição de sentimentos de bem-estar subjectivo¹⁴ e de gratificação, na sua vida pessoal e profissional.

Procurar conhecer o campo educativo, através da percepção pessoal emocional e das estratégias pessoais de Competência Emocional, significa também desocultar fenómenos subjacentes aos factores que podem ser causas e consequências deste fenómeno, o que é essencialmente importante, para a saúde colectiva em geral, e para a saúde relacional dos actos educativos.

Eis porque esta questão diz respeito de sobremaneira à Educação.

¹³ Neste livro, o autor define Inteligência Emocional como a «*capacidade de reconhecermos os nossos sentimentos e os dos outros, de nos motivarmos a nós mesmos, e de gerirmos bem as relações em nós e nas nossas relações*» (p.323), defendendo que se refere a qualidades distintas mas complementares da inteligência académica e da noção clássica de QI.

¹⁴ Segundo Bisquerra (1998, 2000), e tendo em conta as experiências vividas poder-se-ia operacionalizar «*o bem-estar subjectivo*» através de: melhorar as relações sociais, conseguir satisfação intrínseca no trabalho, gerir o tempo livre de forma satisfatória, mantendo a sua saúde, e que este desenvolvimento interactivo, poderia ser pensado e aplicado na prática educativa e formativa.

Assim, para aceder de forma metodológica, à expressão e gestão emocional das suas vivências, serão usados os sub-construtos de Auto-consciência, de Gestão Emocional, de Auto-Motivação, de Gestão de Relações em Grupo e Empatia, que integram o conceito mais amplo de Inteligência Emocional desenvolvido por Goleman (1995, atrás citado), e as variáveis comportamentais e atitudinais identificadas emergem desse modelo teórico.

Os comportamentos que identificam esse amplo conceito de Inteligência Emocional (Goleman, 1995), como uma energia conhecida, gerida e utilizada pelo sujeito sobre si mesmo, vêm sendo objecto de estudos sucessivos anteriores (Veiga Branco¹⁵, 2004: a, b), e constituem agora, uma parte substancial da metodologia, para reinvestir no conhecimento do objecto deste estudo.

Uma Problemática para as Ciências de Educação

As turbulências do actual contexto educativo, e os Processos e Percursos da Formação de professores, como projectos a nível nacional, levados a cabo para colocar em diálogo interactivo, as Instituições de Ensino e da Prática, ao ter como finalidade a implementação de Projectos inter instituições de Formação, vão deixando definitivamente em evidência, entre outras, a necessidade de fazer confluir no professor, as variáveis interpessoais, que uma vez na prática pudessem ser utilizadas como variáveis transformistas, através da interacção teórico-prática, no sentido da mudança estrutural e laboral das filosofias e práticas de trabalho.

Estas conclusões, corroboradas pelas obtidas nos estudos acerca dos sentimentos dos professores e das suas circunstâncias de trabalho, conduzem de vez, a atenção para a incidência da valorização de variáveis internas e do tecido emocional, deste grupo profissional

É aqui, nesta realidade a iniciar-se, sem cultura nem tradição, onde não há passados nem histórias para fundamentar o presente, que a população de “*arquitectos do humano*” (Alarcão in Tavares, 1993), terá que fazer apelo à sua Literacia Emocional, como o locus de controlo interno das suas competências, e sustentar as suas destrezas terapêuticas - porque pedagógicas; e desenvolvimentistas, porque inter e intra-relacionais - em bons níveis de “auto-consciência”, de “gestão emocional”, de “estados de fluxo”, em sentimentos de “optimismo e esperança emocionais”, num sentido de “resiliência” perante

¹⁵ Nestes trabalhos também se colocou o mesmo objecto de estudo, e também foi usada parte desta metodologia.

os confrontos e obstáculos, para (sobre)viver em equilíbrio, como entidade singular pessoal e como grupo com uma identificação profissional.

Como vem sendo sustentado pelos autores (já citados) nesta área, (Goleman, 1995, 1999; Bisquerra Alzina 1998, 2000; Steiner, Perry 2000) são estas as variáveis que poderão identificar a capacidade do sujeito, ao usar a sua energia emocional para se motivar a si mesmo, e seguir em frente, de acordo com uma gestão neocortical dessa energia.

A verdadeira problemática que se coloca à formação em educação, e portanto ao universo das Ciências de Educação, é o conhecimento exposto do terreno em que a educação se produz no quotidiano, suas problemáticas e constrangimentos. Este reconhecimento é essencial, porque pode ser fundamental para sustentar um conjunto de prognósticos, que dizem respeito à sua mudança (ou não), do ponto de vista do paradigma formativo que se mantém instituído, nomeadamente nos tipos de atitude e filosofia pedagógicas que as normas directivas sustentam, e ao conjunto de competências pessoais e relacionais solicitadas a toda a actuação docente. Para tornar mais claros os objectivos que se seguem, faz sentido pensar a proposta de Saarni, (1999: 54), quando considera que *«ensinar com o coração, sugere um professor sábio que reconhece que aprender, sempre envolve sentimentos e que esses sentimentos são experimentados na mesma medida, pelo professor e pelos alunos»* o que remete à necessidade de um professor emocionalmente competente, neste clima social educativo.

Objectivos e Finalidade

Partindo destes pressupostos, o desenho deste estudo irá colocar em evidência as relações entre a Educação, a Emoção e a percepção de Competência Emocional, e como pode esta aplicar-se na prática educativa. Tomando esta relação como ponto de partida, poder-se-á perspectivar, conforme evidenciam os autores, (Goleman, 1995, 1999; Saarni, 1990, 1995; Bisquerra Alzina 1998, 2000; Steiner e Perry, 2000) a capacidade do professor usar na vida prática essas destrezas, para confrontar e ultrapassar obstáculos e frustrações e seguir adiante.

Assim, serão Objectivos deste trabalho encontrar respostas para as seguintes questões:

-Será que os professores apresentam, segundo a sua percepção, capacidade de superarem e utilizarem racionalmente a energia das emoções negativas? E em que

contexto as vivem, e como é que essas expressões emocionais traduzem as problemáticas dos seus campos de trabalho, nomeadamente no Nordeste transmontano?

-Se, segundo a sua percepção, há contextos que são considerados por eles como estímulos de emoções e sentimentos menos bons, será que conseguem gerir os sentimentos menos bons? Com que frequência ocorre? Como fazem frente aos seus sofrimentos, que como se observa em Correia e Matos (2001), são problemáticos a vários níveis?

-Será que, na sua percepção, há emoções e sentimentos estimulados por situações de rejeição? Como conseguem superar situações de rejeição (ministerial, institucional, pessoal e ou profissional)? Com que frequência o conseguem?

-Com que emoções se confrontam? Quais as situações do campo educativo que desencadeiam sinais de ansiedade? Como gerem os obstáculos da ansiedade?

-Será que na sua prática didáctico-pedagógica experienciam momentos de “estados de fluxo” (Csikszentmihalyi, 2000) quando executam actividades de aprendizagem?

-E os aspectos valorativos (Elias, 1997; Weiner, 1990), conforme a sua percepção, poderão ser preditivos do nível, ou da frequência que os professores experienciam estados de corpo positivos?

-Será que o nível de importância atribuída às relações com os pares, ou o nível de importância atribuída à sua própria estabilidade emocional, ou o nível de gratificação atribuída à sua profissionalidade, é preditiva da sua Competência Emocional?

E num momento posterior...

-Será que os professores conseguem produzir um discurso que exponha os fenómenos experienciados ou os efeitos de eventual analfabetismo emocional em contextos de trabalho? Como encontram palavras para identificar o processo?

-Será que os professores conseguem reproduzir - numa situação de comunicação oral, que não está submetida às exigências da vida diária - as vivências subjectivamente interpretadas, que traduzam os níveis de alfabetização dos seus afectos, na perspectiva da Competência Emocional?

-Se as vivências forem expostas, que efeitos poderão ser encontrados na sua relação com a profissão, com os pares e com os alunos? Como é que estes professores interpretam e atribuem sentido à sua realidade subjectiva?

Todas estas questões buscam encontrar de alguma forma, uma resposta, para no global chegar à finalidade da pesquisa:

- Conhecer os contextos, e nestes, as variáveis comportamentais e atitudinais que poderão influenciar a frequência com que os professores, (na sua percepção) vivem estratégias de utilização da energia emocional;

- Reconhecer - através de dispositivos discursivos directos - as formas como os professores constroem as interpretações e dão sentido a estas suas experiências;

- Reconhecer o tipo de estratégias de gestão emocional encontradas pelos professores, e que configurações elaboram, relativamente ao contexto laboral em que são vividas.

A finalidade desta pesquisa é aceder assim, ao campo educativo, usando as expressões emocionais como analisadores epistémicos, através das atribuições de significado que os professores fazem das interações desse campo de acção, e depois deste conhecimento do terreno educativo, compreender que estratégias e competências emocionais revelam, para interagirem nesses contextos, motivando-se para o exercício educativo de forma salutar.

A pertinência desta finalidade, encontra fundamento nos construtos que serão apresentados, e que sustentam, que *“...as pessoas que desenvolvem (quanto mais cedo, mais representativos) a competência de mobilizarem a energia das emoções numa perspectiva de motivação positiva, traduzem na prática, a capacidade de mais motivação, mais persistência e eficácia na consecução de objectivos determinados”* (Goleman, 1995), conjunto de atitudes de suma importância para o desenvolvimento intra e inter pessoal.

Investigabilidade do problema

«De uma maneira geral, para cada domínio de investigação, devemos portanto ponderar as nossas possibilidades de conhecimento seguro, consoante o tipo de objectos e de fenómenos aos quais nos dedicamos: quanto mais complexo e singular for um fenómeno, mais sub-determinada e incerta será toda a teoria susceptível de dele nos dar conta».
Atlan, (1993:94)

Neste espaço serão consideradas as possibilidades e formas de investigar as problemáticas equacionadas, tendo em conta o tipo e a definição do objecto de estudo.

Este, que diz respeito às destrezas do professor, emerge das teorias que sustentam que há uma relação vantajosa entre razão e emoção (Damásio, 1995, 2000, 2003), servindo a última como barómetro interno para a mente racional tomar uma decisão eficaz e construtiva, e que esta noção de eficácia se consiga tanto mais, quanto mais e melhor forem desenvolvidas as capacidades intra e interpessoais de *inteligência emocional* (Goleman, 1995) o que em contextos laborais se assume como Competência Emocional.

Uma vez identificadas essas capacidades, o que Damásio (1995, 2000, 2003) clarifica e Goleman (1995, 1999, 2000) defende, é que as pessoas emocionalmente

competentes apresentam, nos contextos de vida prática, uma relação consigo e com os outros, francamente mais positiva do que aqueles que apresentam sinais de iliteracia emocional. A partir desta relação, entre Competência Emocional e qualidade relacional, clarifica-se a questão em estudo: saber se os professores têm essas capacidades, que lhe permitam pôr em prática a relação atrás exposta.

Assim, coloca-se como ponto de partida, a necessidade de saber se o professor, consegue produzir uma reflexão discursiva, que explicita, na sua realidade subjectiva, como vivencia as suas experiências emocionais, que estímulos contextuais condicionam essas experiências, e que estratégias pessoais encontra, para gerir estas experiências.

Ou seja; será que os professores, em situações negativas – frustrantes, humilhantes – ou mesmo desfavoráveis, reconhecem as suas emoções e sentimentos? Será que os professores, apesar de reconhecerem as emoções que os invadem, actuam em consonância com as necessidades da situação? E ao nível do outro? Como poderá ser percebido o nível de empatia, quer para com os alunos, quer para com a globalidade de pares na Comunidade Escolar? Será que emite uma imagem dissonante pessoal-social? Ou relaciona-se de forma distante? Como reage em situações de angústia, depressão ou rejeição? Será que canaliza esta energia para um comportamento harmónico a nível intra e inter relacional?

Dado estar assumido pelos autores citados, que há uma sequência de fenómenos emocionais, de natureza subjectiva, respeitantes ao sistema psíquico humano, que são importantes em contextos relacionais educativos, a abordagem para o objecto deste estudo - que consiste em avaliar esses aspectos da subjectividade do sujeito - será uma metodologia complementar quantitativo-qualitativa, cuja natureza (nomeadamente a qualitativa) é defendida por Damásio¹⁶ (2000, 2003) para estudar esta temática. Como o autor posteriormente esclarece, só há uma forma de saber, como um sujeito constrói na mente consciente, uma experiência subjectiva (cognitiva ou emocional): é se ele nos disser.

Ao ser analisada a percepção individual da competência emocional do professor, poderão ser considerados vários pontos de vista: o do próprio, ao ser invadido

¹⁶ DAMÁSIO, ao tratar a investigabilidade relativa aos fenómenos cognitivos para o conhecimento da Consciência Nuclear, defende peremptoriamente as abordagens qualitativas aos fenómenos subjectivos, considerando que pelo *«facto de as imagens mentais serem apenas acessíveis ao organismo do seu proprietário, não impede a sua caracterização (...) Tudo isto poderá preocupar um pouco os puristas, educados na ideia de que aquilo que uma outra pessoa não pode ver, não merece a confiança na ciência, quando na verdade não deve preocupar ninguém. Nada nos impede de tratar cientificamente os fenómenos subjectivos»* (p. 106).

por um sentimento/emoção, que de alguma forma pode emitir expressões faciais e comportamentais que poderão ser apreciados; o do observador treinado; o dos alunos, que recebem o impacto dessa energia psico-afectiva e comportamental; o dos pares, que sendo receptores dessa energia interagem num plano de horizontalidade. Mas tendo em conta as características de subjectividade com que estes fenómenos são vividos, centralizar-se-á na pessoa do professor toda a pesquisa, como o próprio que sente os fenómenos emocionais, e que ao ser invadido pelos sentimentos, imite e adopta os comportamentos e atitudes respectivas. Tendo em conta a perspectiva de perscrutação das emoções, considera-se esta a metodologia mais adequada. Este processo será assim aplicado, inicialmente numa amostra relativa à população dos professores de ensino básico e secundário, do distrito de Bragança, e posteriormente a uma amostra intencional desse mesmo universo.

Findo este trajecto e formulada uma proposta de compreensão do objecto de estudo, a metodologia de investigação integrará por isto dois estudos, através dos quais se procurará desenvolver, agora de uma forma empiricamente sustentada, na população acima referida, a conceptualização da competência emocional em professores nos contextos de acção.

O primeiro estudo: é um percurso **quantitativo**, e tem como objectivo fundamental caracterizar o perfil de competência emocional em professores do distrito de Bragança, bem como verificar se são replicáveis, no contexto do Nordeste Transmontano, os resultados das investigações expostas no primeiro Capítulo. Assim, o objectivo deste primeiro estudo, é sobretudo caracterizar o objecto (não se conhecem ao momento, investigações nesta temática, efectuada nesta população) identificando, nomeadamente as dimensões ou capacidades, os actores, e os grupos em que este fenómeno da Competência Emocional se manifesta com maior ou menor frequência. Para tal, vai ser recolhida a **percepção subjectiva** da ocorrência de fenómenos comportamentais e de atitudes ao nível emocional, por parte dos professores, através de um questionário (Veiga Branco¹⁷, 2004b) construído para o efeito. A recolha dos dados feita através desse questionário, constituiu-se por afirmações, fundamentadas nas descrições usadas por Goleman, (1995), mantendo o significado que o autor lhe atribuiu, no sentido de perscrutar os estados vivenciais do sujeito a nível emocional.

¹⁷ Neste livro descreve-se uma investigação, (apresentada à UTAD, para obtenção de grau de mestre), em que foi aplicado o mesmo questionário: foi elaborado ao tempo, e aplicado a uma população de professores do ensino superior (n = 250), e submetido a uma validação estatística através de uma análise de componentes principais.

Para captar objectivamente as configurações do objecto de estudo, ou seja da competência emocional, esta será considerada como construto global, mas objectivamente dividida em cinco capacidades (Goleman, 1995) específicas e diferentes entre si, que serão operacionalizadas nas afirmações já citadas, e a cada uma destas corresponderá uma escala de frequência temporal (tipo Lickert). Parte-se do princípio que o conteúdo dessas afirmações, bem como os comportamentos e atitudes que expressam, traduzem de alguma forma aquilo que os sujeitos sentem. Se estes sentirem e agirem de acordo com o que está exposto nas afirmações, e dependendo da frequência dessas ocorrências, poder-se-á deduzir que a amostra respondente terá um determinado perfil ou configuração de literacia emocional, e assim, de competência emocional. Só após estabelecida esta base necessária de compreensão, parece então possível desenvolver uma investigação claramente mais próxima, mais envolvente, quer do ponto de vista do seu foco, quer da metodologia utilizada, da conceptualização teórica anteriormente defendida, e no sentido de serem encontradas respostas e compreensão para as questões emergentes do percurso anterior.

E assim, o segundo momento da parte empírica deste trabalho, diz respeito a um outro estudo: **um percurso qualitativo**, conduzido a partir de entrevistas aprofundadas, em que se procurará reconhecer, através dos processos discursivos dos professores, não só os aspectos que identificam actualmente o seu campo de trabalho, (através das atribuições de significado que a amostra intencional evidencia), como também reconhecer como sustentam e constroem as suas estratégias pessoais de adaptação e motivação, num conjunto de percepções contextuais intra e inter relacionais. Mas além deste processo, também se tentará, a partir dos dados e da fundamentação neles encontrada, identificar alternativas discursivas ao posicionamento teórico inicial proposto.

Para levar a cabo este estudo qualitativo, e tomando como orientação para a abordagem, a concepção de uma metodologia de investigação - cujo princípio orientador é a indução - optou-se pela *grounded theory* (Glaser; Strauss,¹⁸ 1967), através da recolha de dados em entrevista terapêutica, seleccionando os respondentes, que ao tempo do preenchimento do questionário, deixassem registada a sua disponibilidade, para a entrevista. Este procedimento, que teve lugar após o estudo quantitativo, teve como base um Guião de Entrevista (Anexo), elaborado especificamente para este efeito, e que serviu para estruturar as questões ao entrevistado.

¹⁸ Os autores, defendendo a investigação como um meio de descoberta e de construção, mas numa perspectiva de construção ao longo do próprio processo investigacional, designaram a sua conceptualização de uma metodologia global de investigação, cujo princípio orientador é a indução, a que atribuíram a designação de *grounded theory* ou *teoria fundamentada nos dados*.

Apresentação da Dissertação

Este trabalho constitui-se basicamente por nove Capítulos, distribuídos em três partes distintas, no fim das quais se apresentam as Conclusões. A 1ª Parte, diz respeito à organização do construto teórico, a 2ª Parte relata os trabalhos empíricos efectuados, e a 3ª Parte, apresenta as sínteses e análises conclusivas. As Conclusões finais encerram a pesquisa, de forma sucinta e concisa.

Assim, **na 1ª Parte:**

O primeiro capítulo, expõe uma perspectiva actual que parte da Educação como conceito, e se concentra posteriormente nos agentes educativos: É na análise dos contextos político-sociais, e finalmente no professor como actor interactivo nesses contextos, bem como as problemáticas e constrangimentos com que se vê confrontado, que se fundamenta a pertinência e relevância desta temática na actual conjuntura da educação.

Parte-se do reconhecimento de que os impactos da reconfiguração das políticas públicas para a implementação de uma ideologia educativa, que se vem evidenciando nas representações cada vez mais negativas sobre a função docente. Para tanto, enfatiza-se o «*paradoxo*» (Correia, 1999, 2001) que se materializa, por um lado, na assunção de uma acção governamental aparentemente protectora - porque normalizadora e reformista - do campo educativo; e por outro, no descrédito – cada vez mais público – da figura do professor, pela sua fragilização e vulnerabilidade, e consequentemente, na vulnerabilidade e perda de valor do sistema de ensino. Esta abordagem de partida, pretende expor, através do processo social e político, que em Correia e Matos, (2001: 35) se reconhece como a «*revolução semântica*» da educação, a revelação de uma crise de identidade profissional do professor, que se insere não só numa crise social mais ampla, mas também mais profunda, ao ponto de invadir o seu terreno de interacções sociais, e lhe solicita um sem número de competências, ao nível intra e inter pessoal, no sentido de poder superar as problemáticas, com que os actuais contextos educativos o confrontam.

Para tornar clara esta conjunção de contextos, e revelar as problemáticas evidentes do campo educativo, serão apresentados, os resultados de investigações acerca dos sentimentos de (mal) estar na profissão, a nível nacional (Jesus 1992, 2002, 2004; Relvas e Vieira 2003,) e internacional (Esteve 1987, 1995 in Nóvoa, 1999; Hargreaves, 1998) que de algum modo ilustrarão o problema equacionado: ser professor actualmente -

tendo em conta as complexidades internas e externas ao sujeito educador, às instituições educativas e ao educando – exige não só um conjunto de competências didáctico-pedagógicas, mas sobretudo intra e inter relacionais, para o que se considera como mais valia, a Literacia Emocional na educação.

Assim, e em sequência, a parte final deste capítulo, constitui a identificação do perfil do professor emocionalmente competente. Este perfil, além de ter constituído a fundamentação básica e operacional, para a elaboração do instrumento de recolha de dados (Veiga Branco, 2004, a, b) nos estudos anteriores, serve aqui de base, para se perceber como pode definir-se ou caracterizar-se um professor capaz de se assumir emocionalmente competente, contributo essencial na análise que será efectuada após as entrevistas, durante o percurso qualitativo.

O segundo Capítulo abordará a emoção, como tema de essência que insere o objecto de estudo. Partindo de uma brevíssima abordagem histórico-cultural da emoção, procurará explicitar-se como é que - pese embora cada vez mais autores actualmente apelem para a integração dos contextos da emocionalidade e da educação emocional nos curricula de formação - o peso histórico e cultural da imagem de emoção, como um fenómeno perturbador e opositor à lógica racional instituída, acabou por remeter a emoção à necessidade de controlo absoluto, e de reduzi-la à omissão total, do ponto de vista do desenvolvimento humano.

Para um melhor reconhecimento do que está em estudo, e como contributo de explicitação das vertentes do fenómeno emocional, será apresentado um conjunto de perspectivas teóricas da emoção – não todas nem sequer a maior parte, mas somente as que inserem uma relação entre emoção e os fenómenos de aprendizagem e de inter relação nesse contexto - que servirá para evidenciar como as vertentes neuropsicológica e a experiencial podem servir para identificar emoções, e como a vertente fenoménica identifica o tipo de significado ao contexto, pelo qual (significado) essas emoções ocorrem. Além de ser procurada uma concepção definitiva e actual para uma definição de emoção, segundo autores específicos na área, (Damásio, 1999, 2001, 2003; Marques-Teixeira, 2003), será abordada a sua função em termos práticos para a vida, comprovando como as experiências emocionais, são em essência processos complexos de identificação e atribuição de significado ao ambiente, e que tem como finalidade servir os aspectos adaptativos sujeito-contexto, no sentido da busca pelo seu bem-estar.

Neste espaço será apontada a relação directa entre emoções e as inter-relações da pessoa humana, nomeadamente ao nível das atitudes e dos comportamentos. Será evidenciada a forma como a vertente subjectivo-experiencial das experiências da emoção, condiciona e é condicionada, pela vertente cognitiva, e, como essas podem alterar o comportamento, no sentido de comprovar que os fenómenos emocionais podem alterar as atitudes e os comportamentos pessoais e sociais. Finalmente, será evidenciada, a vertente fenoménica dos processos emocionais e a atribuição de significados, aos contextos daí emergentes, para enquadrar os efeitos de Interaccionismo Simbólico (Mead, 1962; Blumer, 1982) que as experiências emocionais revelam em termos de vida relacional.

O Terceiro Capítulo, apresenta o construto de Inteligência Emocional: serão expostas as capacidades intra e interpessoais que a constituem (Salovey e Mayer, 1990, in Goleman, 1995), bem como os comportamentos que corresponderão ao perfil das variáveis da personalidade, identificadoras da auto-gestão da pessoa emocionalmente inteligente.

A pertinência da utilização neste estudo do construto de Inteligência Emocional, fundamenta-se no facto de se reconhecer, o fenómeno processual de emoção em interacção relacional humana: ou seja, partindo do reconhecimento das emoções - na sua ascendente filogenética – como processos adaptativos do sujeito ao ambiente, e portanto do homem ao ambiente, a Inteligência Emocional é aqui percepcionada e configurada, como um processo adaptativo do homem aos contextos dinâmicos humanos. Assim, para efeitos de definição de termos, e enquadrar o estatuto deste conceito, no estudo de competências emocionais no campo educativo, apresentar-se-á a reconstrução do construto de Inteligência Emocional para o conceito de Competência Emocional (Saarni, 1995, 1999), por se considerar mais apropriado para o estudo em causa. Também se mostrará porque deve a Educação privilegiar e nunca ignorar este tipo de talentos, nem mesmo frustrá-los. Como se verá, as pessoas que possuem aptidões emocionais bem desenvolvidas, são as que se revelam mais satisfeitas consigo mesmas, e as que controlam eficazmente as suas vidas.

Na parte final deste capítulo, inicia-se a construção de uma Hipótese Teórica de trabalho, que ao estabelecer a ligação estrutural-metodológica, entre os Construtos e os trabalhos empíricos que serão desenvolvidos, determina as linhas orientadoras que irão delinear os percursos quantitativo e qualitativo que servem de base para aceder ao que aqui se pretende conhecer: a Competência Emocional dos professor no seu campo de trabalho.

A **Parte II**, apresenta os *estudos empíricos*, e insere:

No **primeiro Capítulo**, explicita-se o **racional metodológico do percurso quantitativo**, com o objectivo de conhecer e caracterizar de forma global, a Competência Emocional de uma população de professores.

Assim, serão definidos os objectivos, os procedimentos metodológicos, o tipo de estudo, os materiais e os métodos. Neste momento serão apresentadas as cinco capacidades da I.E. e serão explicitados os procedimentos que foram assumidos para transformar estes cinco sub-construtos em cinco instrumentos, e poder chegar ao Instrumento de Recolha de Dados: “Escala de Capacidades da Inteligência Emocional”. Também serão expostos os procedimento de aplicação e o Tratamento Estatístico dos Dados, e os métodos desenvolvidos para seleccionar a amostra (n=464) através do método “bola de neve”, e a sua explicitação do ponto de vista de procedência geográfica ao tempo de aplicação do instrumento de recolha de dados.

O **segundo capítulo estuda os professores**, quer do ponto de vista da sua caracterização, quer do ponto de vista das variáveis que inserem o que se designou a sua Competência Emocional. Será apresentada a Caracterização da Amostra e os estudos de Análise Factorial e de correlação efectuados para cada uma das capacidades da Inteligência Emocional. Nesta discussão e análise dos resultados, cada uma das Capacidades da Competência Emocional dos professores, será tratada separadamente, método que será seguido ao longo de todo o trabalho, sendo só no fim usados esses conceitos para integrarem, de forma global o perfil da Competência Emocional dos professores. Finalmente, será apresentada uma análise crítica ao perfil de Competência Emocional encontrado, e as reflexões que emergiram deste estudo quantitativo, quer através do reconhecimento dos seus aspectos redutores, e portanto limitações contextuais para este estudo, quer através da identificação de questões remanescentes a estes resultados, que servirão como questões de partida para o percurso qualitativo.

O **Terceiro capítulo**, apresenta o **plano metodológico do percurso qualitativo**, que tem como objectivo – agora configurado como necessariamente essencial - conhecer os contextos de vida em que os professores experienciam as atitudes que inserem esse construto emergente do estudo anterior, assumido como Competência Emocional. Assim, é neste momento que após referenciar a “*teoria fundamentada*” como método, se parte das questões anteriores, e seguidamente se explica - de forma detalhada e sequente - como se formou a amostra intencional, e o respectivo acesso, ou seja, a forma de colheita

(entrevista qualitativa) e respectivo tratamento dos dados (“grounded analysis”), bem como as características metodológicas para este tratamento.

No **quarto capítulo**, será apresentada, num primeiro momento, **a exploração dos dispositivos discursivos**, configurados em grupos categorias – emergentes dos dados, por processo de análise de conteúdo - que identificam cada uma das formas de identificação de sentimentos e emoções sentidas pelos professores no seu campo de trabalho, as estratégias de Gestão Emocional nesses contextos de maior ou menor turbulência, as suas formas de Auto-motivação perante as problemáticas locais, as interações que expressam as suas capacidades de Empatia e de Gestão de Emoções em Grupos.

Num segundo momento, através de uma análise de cruzamento dos grupos categoriais encontrados, tem-se acesso profundo ao contexto do campo de trabalho: por exemplo compreender o que significa “Andar de casa às Costas” ou “Os Mistérios do Ministério” ou até mesmo como é que “Estes alunos estão Impossíveis”, e que tipo de competências momentâneas, a nível macro ou micro, são solicitadas aos professores no sentido de serem capazes de se manterem emocionalmente competentes no sistema educativo. É aqui, que se reconhece fundamento, para à posteriori, desenhar um conjunto de imagens de perfil, para cada uma das capacidades da Competência Emocional destes professores, tal como eles as expressam, nos seus limites “contexto-pessoa”, e que ilustram, de forma abrangente e informal, o que actualmente significa ser professor. É finalmente assim, que se pode aceder a uma teoria fundamentada nos dados, ou seja, a um perfil estrutural e global, de cada capacidade da C.E. por eles posta em prática.

A 3ª Parte, insere um conjunto esquemático de análise de resultados:

No **primeiro capítulo**, e com base nos perfis estruturais anteriores, serão apresentados **os perfis contrastantes de Competência Emocional** em Professores, identificando, não só todos os tipos de estratégias encontrados, como também para cada estratégia, uma imagem discursiva exemplificativa do conteúdo semântico de cada estratégia. Seguidamente apresentam-se as imagens contrastantes das atitudes subjacentes ao que se identifica como a “Maior Competência Emocional” e “Menor Competência Emocional”, e que inserem o tipo de sentimentos, emoções e posturas corporais e atitudinais que identificam cada perfil.

Este capítulo, termina com a análise e discussão dos resultados, mas numa perspectiva integradora das capacidades da C.E. no campo de trabalho. É neste momento que se evidenciam as problemáticas e as formas encontradas pelos professores de resistir e lhes fazer frente, e se tecem as considerações acerca destas interações, quer ao nível da pessoa que é o professor, como ser social e profissional, quer ao nível do campo

educativo, nos seus limites micro e macro. É também através desta análise que se fundamenta o que em tese se pretende defender, numa conjuntura das Ciências de Educação: cada professor, como cada ser humano em geral, desenvolve estratégias competenciais adaptativas, que nas suas expressões discursivas, traduzem sempre uma ligação com o contexto em que operam, no sentido adaptativo e do seu bem-estar. Dito de outra forma, a C.E. é de natureza intrapessoal e contextual. Assim, reconhece-se, como emergente deste estudo, a possibilidade de encontrar um conjunto de figuras-tipo, que ilustram em termos de vida, essa concepção aqui assumida, como exercício pessoal do sujeito sobre si próprio, ao nível das crenças, dos valores, das expectativas e limitações, e do sujeito sobre o contexto e vice-versa, ao nível das tensões, dos desafios normativos, das extensões institucionais e governamentais, que no conjunto, fazem com que os professor procurem e encontrem formas adaptativas – mais ou menos eficientes e mais ou menos lineares – de atingirem o bem-estar possível.

No **segundo capítulo**, de carácter conclusivo, após essa análise da Competência Emocional contextual -como realidade experienciada - serão apresentadas cinco lógicas argumentativas, como “figuras-tipo”, que ilustram formas pessoais estratégicas e adaptativas de “eficiência” contextual:

Os “**Resilientes Positivos – a Determinação e a Ternura**”, identificam como sujeitos com capacidade para se auto-motivarem, independentemente das problemáticas encontradas, mantendo como valores de base a dignidade e os afectos; os “**Competentes a Precisar de Aferição**”, expressam a gestão emocional através da fuga e do não confronto, mas apresentam menor C.E., quando confrontados com o inusitado e a percepção pessoal de injustiça; os “**Normativos, Submissos e Omissos**”, são os fazedores do ofício sem se revelarem, nem oporem, omitindo-se como pessoas e como sujeitos com expectativas; os “**Resilientes Negativos – Afectividade e Carência**” são a figura do sofrimento marcado pelas vivências que não superaram, dependentes e titubeantes; e finalmente “**O Ofício do Sacrifício**”, é o revelador de uma forma extremada de viver a profissionalidade, do ponto de vista da perda estatutária e da desocultação de significados para o que se diz, quando se fala em “fragilização e vulnerabilidade” do professor.

As Conclusões, apresentadas no fim desta terceira e última parte, limitar-se-ão a apresentar os resultados de forma esquemática e concisa, mas deixando uma nota alusiva a novos projectos de pesquisa na área.

1ª Parte
Da Educação à Competência Emocional

Capítulo I
Da Educação aos Agentes Educativos

1. Da Educação aos Agentes Educativos

Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo através da magia da nossa palavra. Assim, o professor não morre nunca. Ruben Alves, 1996

Neste capítulo parte-se da Educação, para analisar com algum detalhe a escola, mas necessariamente interpretada aqui, como um tempo espaço de multi-visões dos universos que a cercam, em que diversos referenciais de acções públicas – nomeadamente culturais, sociais e políticas, emergem como «*definições diferenciadas de bem comum e de princípios de justiça*» (Estêvão, 2004: 51) no sentido de impregnar a escola dos significados que à Educação se atribuem.

Mesmo reconciliando a Educação na perspectiva de «*concessão de satisfações e de direitos inalienáveis*» (Davies, 1990: 180, in Estêvão 2004), com a escola, como espaço de “ensinar e aprender”, não pode ser ocultado o facto de esta se ver como um sistema meso social, que ao ser organizada sob «*vários referenciais organizadores e segundo diferentes princípios de justiça*» (Estêvão, 2004) ela é também um “*lugar de vários mundos*” (Estêvão, 2004), que pela presença das lógicas que deles emergem e aí os representam, não são estes mundos nela (escola) excluídos, nem são dela, portanto, omissos de responsabilidades. Assim, para melhor a compreender como pode ser vista a escola e as suas diferentes lógicas de acção, coloca-se a atenção no que Estêvão¹⁹ (2004) considera as várias imagens da escola:

«Esta mesma pluralidade de mundos (e de imagens) que intercepta a escola (e por isso as suas normas, os seus objectos, os seus equipamentos, as suas rotinas, os seus projectos...) transforma-se numa verdadeira arena de momentos cruzados de sociabilidades alternativas, de princípios argumentativos, de concepções plurais de cidadania e também

¹⁹ O autor posiciona nesta obra, as concepções ou imagens de escola, procurando encontrar as relações entre os mundos contextuais que lhe determinam ou inspiram as suas lógicas de acção, as imagens das suas realidades organizacionais, e as lógicas ou “*esferas de justiça*” que legitimam cada tipo: a escola tipo “*comunidade educativa*” corresponderia o “*mundo doméstico*” e seria entendida numa concepção de justiça “*privada e de proximidade*”; já a escola como “*empresa educativa*”, com imagem organizacional do “*mundo industrial*” remete para “*esferas de justiça da eficiência e da eficácia*”; já o “*mundo cívico*” daria contornos à “*escola cidadã*”, remetida para a esfera de justiça “*igualitária e solidária*”; a “*escola S.A.*” emergente dos princípios do “*mundo mercantil*” e para ele vocacionada, inserir-se-á no princípio “*individualista e concorrencial*” de justiça; e numa perspectiva mais ampla e globalizadora, mundial situar-se-ia a escola como “*organização polifónica*” regida por princípios de justiça “*mundial e connexionista*” (2004: 53).

de justiça (uma vez que nos remete para “esferas de justiça” diferentes, com os seus critérios distributivos internos e específicos» (p.53).

Esta visão de pendor sociológico, tem só aqui a intenção de clarificar que a escola, enquanto sistema não se limita a si mesma, ao contrário, ela revela-se como uma *«organização fractalizada e multidiscursiva»* (Estêvão, 2004) onde também confluem – entre outras - as lógicas discursivas socioculturais e políticas, a que nela são submetidos os actores que aí interagem, e que são a substância do seu tecido humano. É aqui que se pretende chegar, para construir o argumento, de que faz sentido observar que é nestes actores, que acabam por se evidenciar as pressões institucionais externas (do Estado, das filosofias políticas educativas) que não só condicionam a ordem interna das escolas, desde a gestão de recursos até à gestão do próprio processo ensino-aprendizagem, como condicionam as percepções dos sujeitos que operacionalizam essa ordem, através da vivência deste mesmo processo.

Portanto, não são só – determinantemente – os professores, os únicos actores dos espaços de *“fazer a educação”*. Não podem ser eles os únicos responsáveis pelas lógicas de aplicação do processo ensino-aprendizagem, bem como o seu resultado, e não é só a eles que estes factos dizem exclusivamente respeito. De facto, *«o conhecimento sobre “fazer educação” nunca foi propriedade exclusiva dos professores»* (Sacristan, 1999: 127), mas segundo as evidências da visibilidade externa, é nos professores que o senso comum e os saberes científicos, situam o epicentro desse “fazer educação”. Mas tal como acaba de ser comprovado, todos os que interagem com as lógicas emergentes da ordem escolar, e com os sujeitos do campo educativo, estão de alguma forma a produzir estímulos para o tipo de ordem estabelecida. E de tal forma esta permeabilidade pode assumir imagens de penetrabilidade, que pode ser verificada uma inversão da responsabilidade: uma imagem viva deste entendimento, é dada por Caria²⁰, (2000), ao estudar no nosso país o trabalho dos professores, conclui que há um sentido de *«desresponsabilização pessoal»*, por oposição a um apontar evidente de *«responsabilização ao Ministério da Educação (ME)»*, ou na sua forma mais abstracta, à política, enquanto poder.

Por isto, o presente capítulo, não abordará a Educação nas suas componentes teóricas, nem será esse o objectivo. O que se pretende é explorar a Educação e os sujeitos

²⁰ CARIA, nas suas conclusões e reflexões finais sobre o trabalho dos professores, identifica trinta características ou categorias que de alguma forma identificam o que o autor chama de: o poder no campo escolar, e que aqui só é referido em termos de conteúdo global.

que nela interagem, com os executores da ordem estabelecida, à luz dos contextos desses mundos actuais – político, social e cultural, aos quais o(s) sentido(s) de justiça²¹ (Sturman, 1997, in Estêvão, 2004) se encontra(m) respectivamente ancorado(s) - e perceber que desafios e conturbações se esperam para todos os sujeitos envolvidos. Partindo do pressuposto que as questões da educação e as problemáticas que a traduzem, são também e em essência, de natureza política, ideológica e cultural, esta reflexão será apresentada, cruzando os rumos que a Educação vem tomando, com os que pode e deve tomar, na formação e desenvolvimento dos formandos, mas no sentido da sua preparação, para fazerem frente ao actual mundo dinâmico em que a vida decorre e o futuro se perspectiva.

É neste ponto que importa abordar melhor as variáveis, que poderão induzir maior ou menor invariância na qualidade do produto. Ou seja, é fazer um exercício de “olhar” para as características das entidades governamentais produtoras da cultura ideológica educativa, para aceder às características dos agentes construtores do processo, até ao ponto central do contexto educativo: o campo relacional onde um humano interage consigo e com outros humanos, para produzir a educação. Esta abordagem seguirá os pontos de contacto que estes actores e contextos estabelecem entre si, seja através das formas discursivas ou atitudinais que usam para inserirem e perpetuarem mensagens, seja através do reconhecimento dos percursos cronológicos que a ideologia e as práticas educativas têm vivido. Todavia, o ponto fulcral serão sempre os professores.

A educação e seus agentes, mais do que actuais, são e serão transversais no tempo. Por isto, mas não só, serão sempre questionados, discutidos sob os mais diversos aspectos. A educação é um direito fundamental da pessoa humana, e na vida de cada um de nós. Os protagonistas das acções educativas, não podem ser sujeitos a cortes, omissões e esquecimentos... eles estão em nós, nem que seja por pequenos esgares e trejeitos, em pequenos lapsos de tempo. Emitimos imagens e mensagens das suas acções. Somos o seu percurso e o seu produto. E as imagens que emitimos, inconsciente ou conscientemente, a nível comportamental ou atitudinal, de uma forma ou de outra, estão impregnadas de imagens que esses agentes educativos plasmaram em nós.

²¹ Esta noção é explorada por Estêvão, defendendo que «o conceito de justiça é inseparável do de educação» (p.33) para o que ao cita Sturman (1997): «no contexto escolar a justiça social não é algo diferente da educação»; mas o mais relevante é o quanto a justiça representa nas decisões relativas às políticas educativas. Assim, defende que «a justiça na educação tende a ser relacionada (...) com o princípio da igualdade de oportunidades, mas também com o mérito, com o respeito, e até mais recentemente com a eficiência, a qualidade e a competição. Ou seja, a justiça tende a aparecer na educação mediada por outros conceitos, mormente pelo de “igualdade de oportunidades”, independentemente das críticas de que este tem sido alvo, quando erigido como único princípio das políticas educativas...» (p.33). Assim, e independente das formas de expressão, o facto é que a justiça e as respectivas lógicas contextuais, não só subjazem às filosofias e políticas educativas, como as legitimam de forma mais ou menos expressa.

Mas como está o sentido e o estado da Educação? Será que o sentido e o estado do Estado, reflectem de alguma forma os contextos da Educação?

Desde a definição do perfil profissional dos professores, até às especificidades da profissionalidade, vão um conjunto de factos e circunstâncias, que identificam como o poder institucional vem desenvolvendo estratégias organizacionais, que acabam por ser elas mesmas, as linhas construtoras subjacentes da cultura do campo educativo, que de formas mais ou menos explícitas, se tornam nos cenários socioculturais da escolarização.

É justamente nesta dinâmica de “relação-dependência”, por oposição a uma dinâmica de inter relação, que se torna perceptível um paradoxo preocupante: se as responsabilidades do Estado se amplificam à estruturação do campo educativo, e se as responsabilidades dos professores – através da sua formação - se encontram circunscritas ao campo (aparentemente) individual do espaço sala de aula/unidade escolar do serviço didáctico-pedagógico, administrando de forma solitária (e não solidária) o ensino, através das suas competências cognitivas, psicoafectivas e técnico-pedagógicas que a formação lhe conferiu, como podem ser (só) eles consequencialmente, os responsáveis pelo fracasso dos seus alunos e de todo o processo escolar?

O que falha aqui... são os momentos da formação, ou a aplicação prática das competências de que a formação para “ser professor” os outorgou? Ou não... e os contextos têm um campo muito mais amplo, no qual eles se sentem mais comandados em educação do que licenciados em educação? E por outro lado, como é que as intervenções normativas ou reformistas do Estado se concretizam ou se diluem, para lhe poderem ser imputadas as responsabilidades que à partida se propõem assumir?

Mas considerando as imagens da *mídia*, as questões têm pertinência. É por esta razão que a seguir se apresentam os contextos sócio-políticos educativos, tentando responder à questão:

Como se define actualmente a política educativa? Ou seja, na emergência da perda da figura do “Estado protector”, que novos papeis o Estado se reserva, e reserva aos professores e aos cidadãos em geral?

Um dos principais pecados que vulgarmente se cometem ao opinar acerca de algo, é olhar para esse “algo” isolado. Assim, nesta abordagem inicial acerca dos contextos sócio-políticos da educação e dos educadores, recoloca-se também o olhar nos contextos e nos actores, que de uma forma próxima ou afastada, mais ou menos recente, foram tendo algumas das responsabilidades – mais ou menos diluídas – nos processos educativos, e portanto também nos contornos que o perfil do educador foi adquirindo.

1.1. As Expressões das Políticas Educativas

(«...o sistema, as instituições, aqueles que trazem na lapela a democracia... essas pessoas definiram a estrutura da educação de forma que nunca passe do patamar do mediano... nivelaram por baixo, e agora é isto... esse nivelamento por baixo...» Josué Orta, professor, Trás-os-Montes

A Educação, como campo ideológico ou como instituição, não existe nem opera de forma isolada. No contexto humano, a educação é objecto de regras e de instituições próprias. Como Atlan (1993) defende: *«A educação numa sociedade é modelada pela forma de organização que a caracteriza»* (p.25) e portanto, ela será sempre uma das expressões vivas dos contextos sociais, político-culturais e económicos da sociedade em que foi produzida. É também por esta razão, que Atlan acentua o efeito de legitimação que a educação - como concepção estrutural e conteúdos que insere - tem sobre o sistema que a criou, quando afirma: *«Ao mesmo tempo, contribui para perpetuar esta organização, assegurando a sua transmissão através das gerações»* (p.25). Torna-se então claro que há todo um conjunto de contextos, muito mais amplos do que a escola onde a educação se aplica, e que as interacções humanas do mundo educativo transcendem largamente os actores clássicos (professor e aluno) do processo ensino-aprendizagem.

O que aqui se pretende, porque é o que interessa ao campo interactivo das Ciências de Educação, é aceder ao conhecimento e à compreensão das formas como os professores, se vêm revelando, no seu campo da vida profissional, e como se expressam individual e colectivamente, de forma a revelar, as cada vez mais evidentes perturbações sentidas nesse campo de profissionalidade.

Só assim se acredita ser possível, reconhecer e tomar consciência dos factos - que acabam por tornar visíveis os resultados da educação, como sistema - que não são quase senão, deste conjunto complexo de interacções, a sua consequência.

Mas para tanto, há que assumir uma perspectiva micro e macro de aceder a esses dois campos, quase dicotómicos de uma mesma realidade.

Do ponto de vista macro, parte-se da perspectiva do campo do poder (instituído e socialmente legitimado), através das instituições representativas, como actores centrais e determinantes, não só ao nível da profissionalidade, como da decisão dos dispositivos didáctico-pedagógicos. Ao nível micro, parte-se da perspectiva do campo das interacções, no terreno escolar e relacional educativo, na relação que os educadores estabelecem com e nos contextos de trabalho, onde serão equacionadas as problemáticas com que estes são confrontados para pôr em prática, os dispositivos criados.

Acredita-se que é nesta interação, que a profissionalidade foi e continua sendo construída, experienciada, e será portanto no reconhecimento destes meandros, que de alguma forma serão encontradas explicações, para as expressões individuais e colectivas que essa profissionalidade vem evidenciando.

Assim, num momento inicial do pensamento, partir-se-ia do pressuposto que seria nessa articulação - entre os actores das decisões do trabalho teórico, e os actores da aplicação prática e das vivências no terreno – que emergiriam os valores, atitudes e comportamentos, para a refundação e veiculação dos aspectos axiológicos e de transformação, de emancipação e de desenvolvimento, com os quais, a Educação se compromete, na formação das gerações, numa perspectiva crítica desenvolvimentista e de educação para a cidadania.

Nas respostas e expressões que os meios de comunicação constroem, para dar viva voz aos factos que emergem como consequências visíveis dos problemas que a educação vem vivendo, importa reconhecer que o sistema educativo, nem sempre parece ter-se revelado de forma mais adequada, para diminuir ou anular os espaços e termos de conflito, e as respectivas e sucessivas reformas acabaram sendo percebidas muito mais como *«inesgotáveis fontes de instabilidade»*²², do que como alterações estruturais de fundo. Apesar de terem sido levadas a cabo para efeito de estabilidade e de concertação, nem sempre terão tido como consequências a melhoria do ensino ou da educação, na perspectiva supra citada.

Este tipo de turbulências também vem revelando que não é pelo surgir de um novo documento, assim de um momento para o outro, que as pessoas em geral, e os professores em particular, conseguem alterar tacitamente as suas mentalidades, ao nível das expectativas de carreira e perspectivas de educação, bem como ao nível das suas rotinas didáctico-pedagógicas. Estes fenómenos dizem respeito a práticas, culturalmente adquiridas e instituídas. As alterações e as reformas, são por isso foco de atenção por parte daqueles que ajudam a construir o campo educativo, e têm acerca delas opiniões muito próprias.

A título breve de exemplo, veja-se como foram referidas as atitudes da comissão responsável pela revisão curricular, *“como um simples paliativo para entreter a opinião*

²² Santana Castilho, professor do ensino superior, na coluna “Nova Escrita” do Jornal Público (11.05.2005) considerou que no actual estado do ensino, todos se revelam já *«cansados de instabilidade e de mudanças, a belo livre arbítrio de cada moda»*. Mas este professor aborda a questão das reformas educativas, defendendo que *«muitas dessas “reformas estruturais em curso”, são elas próprias, inesgotáveis fontes de instabilidade. E foi assim que a novel equipa perdeu a oportunidade de ouro de prestar o melhor serviço ao sistema educativo, liquidando com um decreto duas linhas a (reforma) mais burocrática e odiosa de todas: o concurso nacional de professores»*.

pública” por professores e educadores²³, e numa outra análise da “Educação a Nu”²⁴ outro cidadão considera que “*os temas que têm a ver com a construção da sociedade do conhecimento perderam relevo e tendem para o vácuo (...) A anemia instituída... é apenas a face visível da actual deterioração educativa e do descalabro para que aquela caminha*”. Mas pouco foi melhorado, já que noutros exemplos, as políticas de distribuição dos recursos financeiros e humanos são sentidas como ineficazes.

Alguns responsáveis, por exemplo, vêem a sua operacionalização²⁵, como “*o único objectivo da equipa ministerial para não abrir falência*”, e deixando evidente que “*são mais que sabidos os erros dos serviços centrais do ME na problemática dos concursos de docentes*”²⁶...” colocando em dúvida as funções governamentais, que todos consideram de carácter essencialmente básico para a vida dos professores.

Estes discursos manifestados clara e publicamente, evidenciam que os próprios agentes de educação também já não estão tão serenos e acomodados... também eles se confrontam com os seus pontos de contacto e de referência, com outros interlocutores, que por sobre eles e com eles, estabelecem relações de orientação educativa: as instâncias de poder político.

O facto, é que a problematização da construção da identidade profissional dos professores e a organização do seu campo de trabalho, exige um exame sério, não só pela estruturação da educação como sistema institucionalizado, mas também pelas formas como é institucionalmente estruturado o ensino como produtor de “novos” dispositivos didácticos... já que estas acções terão sempre como consequência os diversos “*modos operandi*” de ser professor, na pessoa que o materializa, e nas formas que ele encontra para se relacionar com os pares e com os alunos, e operar com a comunidade educativa. E

²³ Em Cartas ao Director (em Jornal Público Domingo, 20.04.03), Ana Paula Correia e José Ribeiro, contestando a Revisão Curricular imposta (aos professores) questionam se «*alguém compreenderá que tenha havido a homologação dos novos programas de disciplinas cuja natureza e carga horária estavam ainda em discussão? (...) e agora – quando ainda não foi divulgada a versão final da revisão curricular – os professores estejam já a ser “assediados” pelas editoras (...) Afinal quem toma as decisões neste país: os ministério ou as editoras? Como sempre as escolas e os seus docentes vão ser os últimos a saber. Já estamos habituados*»

²⁴ A. Lima, Em Cartas ao Director (em Jornal Público Domingo, 20.04.043) nesta reflexão da Educação, termina apontando a responsabilidade de todos «*no esclarecimento da actual situação das escolas e do ensino. Alguém deve alertar que o rei vai “nu”*».

²⁵ Em Cartas ao Director (em Jornal Público Domingo, 04.01.04) Rodrigues Queirós e Melo, director Executivo da AEEP – Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particulares e Cooperativos, faz o Balanço da Política de Educação em 2003, ao fazer o apelo para a mais valia da educação como direito e dever e a sua representação no desenvolvimento do país, defende que não devem ser restringidas as verbas para a educação de forma cega, e que as comunidades educativas devem ter liberdade de gestão escolar, poder que só seria possível com vontade política.

²⁶ Em Cartas ao Director (em Jornal Público Domingo, 22.08.04), o leitor Louro de Carvalho, emite uma opinião contra a forma como decorrem “*os normativos de concurso e colocação de educadores e professores...*” considerando que “*além de atrasos e irresponsabilidades, ainda vêm as confusões.*”, emitindo no global uma imagem negativa do ME».

se por um lado, «os professores não se questionam sobre estes problemas» (Perez, 1999), ou pelo menos não se expressam claramente, de uma forma oficial e oficiosa; por outro lado, os focos de abstinência dos professores, o recurso a formas de justificação pouco claras para essa abstinência²⁷, acabam por tornar evidente senão notório, que os contextos são muito mais problemáticos e densos para o seu exercício profissional, do que as disposições institucionais fazem crer. Esta questão, central para qualquer ser humano, é todavia mantida, de forma destruturante e perturbadora, o que acaba por si só, no desencadear de revolta e ironia: «*seria esperar muito que a ministra da educação percebesse que uma das variáveis que mais condiciona a qualidade do ensino é a estabilidade do corpo docente e que por maior que seja a formação de um professor, o sistema não tirará dele produtividade mínima enquanto o tratar como nómada, sem direito a casa nem a família?*» Santana Castilho, J. Público (Maio. 2005).

Mas na prática como é que tais evidências vêm sendo experienciadas? As expressões públicas da profissionalidade do professor, de alguma forma relatam - seja através dos discursos escritos²⁸ ou orais ou através de uma gramática expressiva emocional ao abordar estes assuntos - o tipo de relação entre o Estado, como órgão de poder, com os “poderes” atribuídos (ou não) aos professores, enquanto delimitações no seu campo de trabalho, para o exercício da sua profissão.

A ideia estatalmente assumida e socialmente aceite acerca da existência de «um excesso» de professores²⁹, os perturbadores e estranhos³⁰ métodos de colocação dos professores, a implementação dos planos de prevenção do abandono escolar³¹ (PNAPAE),

²⁷ Alusão à utilização de atestados médicos para justificação de faltas e de solicitação de destacamentos, que em momento próprio – conforme os órgãos de informação explicitaram – tiveram que ser sujeitos a inspeção própria.

²⁸ Santana Castilho, considera que «*O hiato que separa o que os planos apregoam daquilo que os políticos realmente fazem, radica na incompetência, na falta de coragem política (...) na rarefação da cultura e da consciência sociais dos governantes, no convencimento de que são iluminados*» (J. Público, 17.04.04)

²⁹ A noção deste excesso é criticada por Santana Castilho ao apontar que há um exercício de amnésia na «*persistente acção do Ministério da Educação, no sentido de nos convencer de que, num país com o mais baixo índice de escolarização de adultos da Europa, e com mais de 40% de menores de 18 anos fora da escola, temos professor a mais*» (Público 17.04.04),

³⁰ Neste ponto pretende aludir-se à forma como os professores se vêem obrigados a procurar a sua colocação. A situação é ilustrada por Maria Elsa Afonso, Professora, que no Jornal Público (01.11.03) apresentou: «*O concurso de professores este ano foi alterado e a fase regional (miniconcursos) deixou de existir. Era uma vergonha e uma falta de dignidade, os professores percorrerem o país em escassos dias, para poderem concorrer aos vários Centros de Área Educativa. Depois saíam as listas de graduação provisórias, e era outra correria pelas estradas do país, para desistir dos CAE que não interessavam e ficar com aquele em que nos encontrássemos melhor posicionados. (...) Agora que as regras de colocação foram alteradas é a anarquia total! (...) O Sr. Ministro não conhece certamente a complexidade da colocação de professores...*».

³¹ Na opinião de Santana Castilho, professor do ensino superior, na coluna Prova Escrita do Público (17.04.04) de tonalidade negativa: «*O Pnapae não passa de uma indigência intelectual a modismos pedagógicos sem substância, dum repatório prolixo de velhos propósitos e iniciativas...*»

as regras metodológicas para avaliação³² do desempenho do trabalho dos professores e do processo ensino-aprendizagem, a selecção e conteúdos³³ dos manuais escolares adoptados, são entre outros, exemplos que de alguma forma alicerçam a expressão da dificuldade destes sujeitos, como pessoas e como profissionais, para se promoverem e desenvolverem, e para aplicarem na prática, de forma rentável e eficaz, os dispositivos superiormente definidos.

O essencial problema para os professores, não parece estar no seu campo de trabalho prático; as questões didáctico-pedagógicas não constituem problema central. A questão coloca-se mais no sentimento de insegurança, e de conflito - que advêm da perturbação das colocações, da descontinuidade do “seu” trabalho com os “seus” alunos na “sua” escola, das distâncias e das sucessivas reformas - mas que acabam vivendo sem confronto directo, por as suas percepções se diluírem ou anularem, na energia direccionada para o que entendem a obrigação do exercício, que para eles representa a acção pedagógica.

Estes e outros factos ilustram como se vem desvirtuando o significado clássico de ser professor, como detentor de um conjunto de poderes emergentes de uma formação específica e de um estatuto próprio - a partir dos quais, se autoriza a exercer a sua profissão, como autor e mobilizador dos seus saberes – para um significado de profissionalidade atribuída, que é exercida por dependência de poderes circunstanciais e mutáveis, aos quais, segundo a sua formação não seria pressuposto, em princípio, prestar tão acentuado tributo.

Aos professores coloca-se em essência, a gestão de conflitos interiores, não exactamente pela sua capacidade em sê-lo (professor), como detentor e transmissor de conhecimentos, nem pela aplicação dos dispositivos enquanto objectos de trabalho, desde os manuais até à implementação metodológica de avaliação, mas sim e sobretudo pelos contextos problemáticos em que vivem. O sucesso escolar depende também de fenómenos como a compreensão dos manuais e a sua aceitação “tácita” pelos professores, para rentabilizar a sua aplicação específica, a partir do reconhecimento prévio da diferenciação sócio-cultural no terreno. E é também por falta disto, que as consequências dessa

³² Este mesmo professor (Público, 11.05.05) refere-se à forma de tratar o problema de insucesso, recusando as «... notas inflacionadas e modos de recrutamento assentes nelas, ou processos de progressão que ignoram os resultados e o mérito».

³³ Maria do Carmo Vieira, professora de Português da Escola Secundária Marquês de Pombal em Lisboa, fez uma análise dos vários manuais disponíveis para esta disciplina, (já enviado para o ME) e concluiu (in Público 11. 10.03) que desde a inclusão de imagens, personagens e regulamento do concurso televisivo Big Brother, as entrevistas com Herman José, as programações divulgadas pela «TV Guia», até à ilustração “caricata” de uma fotografia da “National Geographic” para o poema de “Mudam-se os Tempos, Mudam-se as Vontades”, no manual de Português.

aplicação, nem sempre têm o resultado esperado, e que a figura professor, como entidade, se desgasta e fragiliza, e o seu trabalho se complexifica e perde visibilidade e objectivo.

O trabalho do professor é um trabalho de interacção de um humano com humanos. Mais do que os aspectos didáctico pedagógicos, ou pelo menos tanto quanto estes, a especificidade e a diversidade do jogo relacional humano, é de sobremaneira importante, porque é neste terreno que a pessoa que é o professor, se distingue e se identifica. Antes de ser professor, é pessoa. Este é o terreno que diz respeito às Ciências da Educação.

Assim, assume-se na partida para esta pesquisa, a perspectiva de Connell acerca do que significa ser professor: *«Ser professo não é só uma questão de possuir um corpo de conhecimentos e capacidade de controlo da aula. Isso pode fazer-se com um computador e um bastão. Para ser professor é preciso ter capacidade de estabelecer relações humanas com as pessoas a quem se ensina. Aprender é um processo social humano e árduo; o mesmo se pode dizer de ensinar. Ensinar implica, simultaneamente, emoções e razão pura»* (1997: 91).

A expressão de Connell encerra em si a essência do que aqui se pretende comprovar: as competências humanas intra e interrelacionais dão corpo e energia ao sujeito, que por sua vez dá identidade ao profissional, que através de formas institucionais, é colocado no sistema, e neste, é controlado de forma colectiva, massificada e distanciada por um conjunto de sistemas que gerem os campos, onde os professores movimentam essas energias de emoção e razão. Tal convivência não poderá ser pacífica. Mas pode ser controlada e compreendida, se for suficientemente estruturada, de forma a respeitar as diversidades que aqui se encerram.

Ora esta, é uma área de acção que vai desde o nível macro, ao nível do Estado, até ao nível micro, nas relações da comunidade escolar e na sala de aulas. Mas vai ainda mais longe, mais profundamente longe: vai até aos momentos de encontro de cada professor consigo mesmo, e com os seus alunos, nos diálogos, nos olhares e nas cumplicidades... e na forma como cada professor sente ou não a segurança profissional, social e pessoal, para cimentar a disponibilidade afectiva, através da qual as atrás citadas emoção e razão devem passar.

O conjunto de estruturas macro e micro a que aqui se alude, não são naturalmente neutras enquanto sistemas: na aplicação dos seus dispositivos nos respectivos campos de acção, estão em jogo, não só os aspectos político-jurídicos e sociais que consubstanciam a profissionalidade dos professores, mas também os aspectos culturais, organizacionais e didáctico-pedagógicos que os sustentam.

Dos Contextos Sócio-políticos...

«A dependência do Estado a ignorância e a burocracia não se alteram infelizmente, com a tomada do poder por uma nova geração. Dependem, sim, da qualidade da educação e, portanto, da passagem de muitas gerações.» Miguel Coutinho, 2003

Como veio sendo apresentado, o poder regulador do Estado, quer no que respeita aos princípios fundamentais e respectivas linhas gerais de execução, quer no que respeita aos programas e manuais das diversas disciplinas - onde seria esperável por parte dos professores estarem bem identificados os reais problemas actuais para serem abordados e corrigidos - tem sido muito mais percepcionado como uma amálgama de exercícios de retórica pedagógica, que não raro entra em contradição com os objectivos enunciados para a educação, do que uma orientação normativa de pistas seguras para a acção educativa.

Todavia a questão não diz só respeito ao momento actual, nem sequer é exactamente recente. Mais, é um contexto consequencial de tempos e métodos reformistas, que têm vindo a ser residualmente colocados como questões para sucessivas intervenções governamentais.

Em jeito de ilustração histórico-política, e de reflexão contextual relativamente ao passado recente da educação em Portugal - factos em que actualmente está ainda assente – Rómulo de Carvalho concluía, ao terminar a sua pesquisa acerca da Política de Ensino da Ditadura Nacional, que já a revolução de 25 de Abril de 1974 se perspectivava (enquanto fenómeno sócio-político), como a esperança da resolução dos problemas mais graves do ensino. Todavia, ao tempo em que a edição foi fechada (1983), considerou: *«já quinze Governos passaram pelas cadeiras do poder, o que dá em média nove meses por ministro. É um sintoma de crise, crise que realmente se vive em todos os sectores da vida nacional, e que dia a dia se agrava...»* (2001:813), reflexão que pela sua actualidade e persistência acentua a ideia de perda de poder por parte do Estado, enquanto instância promotora de educação. Mas para comprovar como tudo se repete ao longo do tempo, 20 anos após esta reflexão, Guilherme Valente³⁴, vem tornar pública a sua opinião, relativamente ao que se pensou ser o conjunto de princípios fundamentais aplicados ao ensino, ao afirmar que:

«a chamada Lei de Bases tem sido um instrumento de petrificação da ideologia/pedagogia que, resistindo à mudança dos governos, neutralizando ou digerindo ministros, conduziu à tragédia da educação. As pseudo leis de bases, a actual e as agora propostas são uma obsolescência de um passado político, de que o país continua refém, um expediente bem

³⁴ Guilherme Valente, Membro Integrante do Conselho Nacional de Educação, designado pelo Governo, num artigo “O Eterno Retorno dos Mesmos” (J. Público, 09.10.03).

sucedido para impedir que na educação funcionasse o sistema democrático (...) assistindo-se à mobilização em todas as frentes, do poder que continua a controlar o sistema, do aparelho do Ministério ao Concelho Nacional da Educação, para que o expediente se mantenha».

Mesmo na actualidade se mantém a tónica do discurso crítico, acerca do poder desse Estado decisor, através das palavras de descrédito de Castilho³⁵: *«Todas as medidas até hoje enunciadas são desgarradas, aos tombos, desligadas de qualquer visão reformista... (...)»* referindo-se ao já abordado concurso de professores, como sendo um dos mais sérios problemas, apontando que *«há 30 anos que este cancro se mantém, sem que governantes e sindicatos percebam que não há uma só razão para que persista».*

Mas não só as expressões de revolta dos professores nem a indignação de responsáveis institucionais se fazem sentir... a complexidade do estado actual é vista aos olhos de analistas e cronistas com perplexidade, e mesmo estes, em busca de respostas para *«O Mistério da Educação»*³⁶ que está instalado, apontam, nas suas reflexões, um sem número de condições e interacções, que explicitam que o fenómeno da Educação, é de natureza multifactorial, complexo, e desoculta não só o estado do Estado, como também o estado actual de toda uma sociedade.

Na dinâmica politico-social actual, cada vez se torna mais evidente a “hiper produção” de um campo de tensões Estado-cidadãos, como espaço entre o descrédito e o confronto, em que a assunção de direitos e deveres, por parte destes, entra frequentemente em colisão, com a assunção do significado de “Estado de direito” por parte daquele. A fragmentação e a sucessiva diluição das responsabilidades relativamente a factos sociais perturbadores da ordem e da credibilidade nas instâncias políticas, vai construindo uma lógica desresponsabilizadora do ponto de vista da justiça e da idoneidade, que de formas mais ou menos explícitas, por omissão ou argumentação dúbia, vão legitimando esse mesmo estado de tensão entre o campo político e o campo social. As expressões públicas relativamente ao estado actual da educação, não são acontecimentos isolados, estão frequentemente enquadradas em contextos paralelos mais amplos, em outras matérias da vida social e política. Na verdade, as questões que se colocam à educação, são também o reflexo e uma parcela consequente do todo o contexto socio-político da sociedade actual,

³⁵ Em, Prova Escrita: “Não Fazer Asneira” (Jornal Público, 11.05.05).

³⁶ António Barreto. 2004. O Retrato da semana: O Mistério da Educação. (em Jornal Público, Domingo. 09.05.04). O analista, diz-nos que *«Estou convencido que de entre os erros cometidos e repetidos estão a demagogia da facilidade, a propaganda política, o excesso de dinheiro gasto sem critério, as correntes pedagógicas que pretendem fazer do ensino uma festa de prazer e preguiça, a condenação da disciplina e a convicção de que a educação cria a igualdade e a mobilidade sociais... o centralismo de Sistema educativo, a autoridade burocrática do Ministério...».*

no seu global, já que «o Estado além de se ter confrontado com a erosão da sua crise financeira [cada vez mais evidente] confrontou-se com a pulverização de mecanismos clássicos de estruturação, quer da oferta quer da procura da educação» (Correia, 2001:28), o que modificou em causas e consequências as perspectivas do campo educativo, e dos educadores.

Se por um lado se assiste a um alto empate de capital atencional relativamente ao professor, por outro, assiste-se a um distanciamento e menor orientação destes agentes no seu campo de trabalho. As apostas ideológicas ao longo de acontecimentos passados e recentes, foram determinadas e ou influenciadas, por políticas públicas e práticas pedagógicas que produzem estes dois movimentos.

No sentido de enquadrar definitivamente a reflexão acerca da definição da questão educativa, há todo um conjunto de contextos actuais que podem expressar também as alterações sociais porque vêm passando os actores do campo educativo, mas que não escapam de alguma forma, ao peso do passado recente, no qual ainda hoje se reflectem.

De facto, há que olhar para o fenómeno da educação, considerando, não só «a problemática da governabilidade da educação e da sua articulação política com a construção da democracia» (Correia 2000: 8), mas também recolocando nesse olhar as perspectivas que emergiram do movimento revolucionário de 25 de Abril.

O apelo à construção de uma educação de valores, que remeteu à escola integradora produtora da “igualdade de oportunidades”, acabou por induzir «*dinâmicas educativas não escolarizadas*³⁷» (Correia, 2000: 8), numa lógica de acção que lembra a realidade organizacional de “*escola cidadã*” a que Estêvão (2004) alude remetida a uma lógica de justiça do tipo “*igualitária e solidária*” que postularam a sua concepção e o seu exercício, muito mais a partir da universalidade do saber e do reconhecimento da sua necessidade emancipatória, do que nas componentes normativas. Os discursos daí emergentes:

«*Afirmaram-se, opondo-se à manipulação ideológica dos saberes universais transmitidos pela escola e à subordinação do bem público da educação aos interesses privados, para fazerem depender a neutralidade axiológica dos saberes escolares, do seu interesse emancipatório e da sua*

³⁷ Em Correia (2000) torna-se evidente como «a política da educação não se confundiu com a definição política que o Estado faz da educação. Apesar de ele se ter preocupado com a construção de uma coesão social (...) a verdade é que esta coesão não pode ser assegurada pela intervenção estabilizante do Estado (...) antes subentende a instabilidade, a transformação e a reconstrução social de espaços educativos, encarados como espaços de exercício de uma cidadania promotora de uma cultura de direitos» (p.9)

utilidade no desenvolvimento de uma acção social profundamente interessada na construção da cidadania democrática» (Correia, 2000: 8).

Neste contexto desenvolvimentista, os actores inerentes ao processo, e portanto os professores, adquiriram um tipo de posicionamento relevante, construíram uma imagem social e uma expressão de profissionalidade, centrada nos seus próprios propósitos de formação. O poder conferido aos professores, porque emergia dos seus próprios discursos e desempenhos, era consonante com uma ideologia educativa, cuja tónica se centrava no sentimento de formação, emancipação e autonomia.

Mas a “*revolução semântica*” (Correia, 2000: 18) que esse fenómeno de “*ideologias educativas*” viveu, com a referenciação do campo educativo ao mundo empresarial, nos anos 80, «*em conformidade com uma lógica gestionária sustentada numa ideologia meritocrática vagamente inatista*» (Correia, 2000:16) veio alterar definitivamente o significado e o sentido atribuído ao campo educativo, e aos seus actores. Ao ser implementada na prática, a tendência progressiva para «*pedagogizar a empresa e a empresarializar o campo da pedagogia*» (Correia 2000:17), fazendo emergir uma realidade organizacional escolar do tipo “*escola S.A. ou empresa educativa*” (Estêvão, 2004: 53) emergentes de políticas educativas legitimadas em concepções de justiça entre a “*individualista e concorrencial*” e a “*da eficiência e da eficácia*” (Estêvão, 2004: 53), estas alterações viriam a diluir de forma significativa e sintomática o poder e as atribuições ao professor, pelo que se modificou também o tipo de representatividade e de responsabilidades. Mas o que se tornou também relevante, é que as lógicas de justiça emergentes a esta ordem, eram agora dicotómicas: as concepções de justiça “*individualista e concorrencial*” e a “*da eficiência e da eficácia*” (Estêvão, 2004: 53) subjacentes a essas políticas educativas, colidiam em sentimento e aplicação prática, com as percepções de uma lógica de justiça “*privada e de proximidade*” e “*igualitária e solidária*”, a que as “*comunidades educativas*” e as “*escolas cidadãs*” (Estêvão, 2004: 53) remetem, e nas quais os professores se revêem.

Mas terão sido «*os reajustamentos na década de 90, pautados por lógicas inscritas numa definição organizacional da educação o que contribuiu para se acentuar a vulnerabilização dos profissionais de educação, desresponsabilizando os sistemas educativos pelos fracassos da escolarização*» (Correia, 2000: 19), que de forma mais evidente terão deitado a perder, o sentido de responsabilidade, de iniciativa, de compromisso e de intervenção que nos finais dos anos 70, puderam ser experienciados como espaços de educar e tempos de viver essa educação.

A partir dos anos 90, «*as políticas e os discursos oficiais sobre a educação, estruturaram-se em torno de uma concepção estadocêntrica*» (Correia 2000: 19) e foi sendo cultivada de forma mais ou menos expressa, a ideia de intervenção protectora e reguladora ao nível do campo pedagógico, «*onde a questão educativa se define a partir dos espaços e dos tempos de uma intervenção homogenizante do Estado*» (Correia 2000: 19) interferindo, gerindo de forma muito próxima e específica, as acções implícitas ao processo ensino-aprendizagem, «*que determinava tanto a acção didáctica dos professores como a administração do seu trabalho*» (Correia, 2000: 19). Este tipo de contexto, tornou-se uma forma redutora e burocratizada de enquadrar a acção dos professores, operando mudanças na escola, que não tiveram o efeito consequencial de mais respeito ao nível dos educadores, nem da acção educativa. Privados dos seus referenciais de memória, experiências e trajectórias, acabaram por tornar-se sujeitos “sequestrados” por uma burocracia metodológica destabilizadora, colocando-os mais como portadores de fracassos e menos como sujeitos de interacção, de expectativas e criatividade.

A profissionalidade reduziu-se ao exercício de uma transmissão de saberes, mas mais numa lógica do saber formalizado, colectivizado, normalizado e menos na lógica da consciência reflexiva e interactiva, produtora de um sentimento residual de auto-realização profissional, que seria imprescindível para reforço de auto-conceito e auto-realização, nos quais a pessoa - que materializa o profissional que é o professor – se alicerça e se revê.

Na dependência “estadocêntrica” marcada pela insegurança e pela incongruência: desde o sistema de gestão das acções do espaço educativo até à gestão das carreiras, os professores convivem actualmente – como atrás já se apresentou e à frente se apresentará de forma mais detalhada – com um conjunto de situações perturbadoras, que interferem negativa e profundamente com o seu poder de exercício de competências quer no plano didáctico-pedagógico, quer no plano relacional.

A actual ideologia educativa, e portanto a escola, como espaço de ensinar e aprender, organiza-se muito mais em torno da noção de disciplinas com conteúdos (pré-determinados) a transmitir, do que em torno da noção de professor que ensina os seus saberes, aprendidos, reflectidos e construídos nas experiências. É um professor de alguma coisa (como tarefa), deste ou daquele conteúdo, conforme esta ou aquela reforma indicar, por oposição à ideia de professor de algo (no sentido de área ou obra) ou de alguém (no sentido de obra humana). A noção da interacção educativa, que se reduz em função das directrizes normativas, é concomitante à noção de redução de competência pedagógica em função de estruturação educativa. E é também através deste fenómeno de redução, que é percebido o efeito das políticas educativas: o distanciamento senão oposição, entre a

noção de justiça das lógicas das filosofias políticas dos actores dos contextos macro e a noção de justiça das lógicas formativas/educativas dos actores dos contextos micro; e é também por isto que esse efeito é percebido como predador não só da construção ideológica da educação, como da construção ideológica do educador.

... Aos Contextos do Campo Educativo

«...o que acontece... é que muito do que se decide nos gabinetes do Ministério, na Assembleia da República... e que se discute... são coisas que não se adequam com a realidade e é impraticável...» Hugo Pais, Professor, Trás-os-Montes

Ao centralizar a atenção no educador, em contextos de uma profissionalidade, não poderemos deixar de constatar que a constituição histórico social dos professores, assenta na sua identificação enquanto inserido numa carreira, e portanto também numa noção de conjunto, de tecido humano colectivo, com uma identidade específica.

E ilustrando esta ideia, a bibliografia disponível, como à frente se exemplificará - revela um profissional desvalorizado socialmente, mas que por outro lado, em função de especificidades inerentes ao seu trabalho, lhe é atribuído um estatuto social específico. Ao atender aos interesses das lógicas educativas estatalmente assumidas e controladas, e contribuir para a reprodução da sociedade, o trabalho docente, emerge assim, como uma representação de grande relevância social, mas que e contraditoriamente, não é socialmente reconhecida para o trabalhador/professor.

Todavia após toda a explicitação dos contextos ao nível macro, recupera-se a ideia que insere o paradoxo, que de forma sucinta dá expressão à actual conjuntura do campo educativo, e que em Correia (1999a) se enuncia claramente: *«o aumento da importância quantitativa do campo educativo (...) paradoxalmente acompanhado por uma desvalorização social do papel do professor e dos saberes pedagógicos por ele accionados, ou seja, tem sido acompanhado por uma desvalorização social do campo educativo»* (1999a:32). Esta é a questão central. Do ponto de vista dos agentes educativos, que operam e vivem o exercício prático da docência, a problemática centra-se na dicotomia entre a importância abrangente e mundial atribuída à educação, e o menosprezo e destituição de referências para quem a produz na vida prática.

O facto, é que todo um conjunto de circunstâncias a nível global e local, quer por razões políticas, económicas ou axiológicas, se concretizam, para como consequência, tornarem visíveis imagens deste paradoxo.

Seja como for, nem mesmo neste panorama de multifactorialidade, se libertam a escola e os agentes educativos, da responsabilidade essencial, questionando, e apontando que seria a estes, a quem de direito, caberia, a responsabilidade para formar uma

autoridade³⁸ capaz de conhecer o problema e fazer um diagnóstico rigoroso... e assumir poderes para ordenar as mudanças necessárias.

Dito de outra forma, o actual estado da educação é incongruente e ineficaz. Todos os argumentos expostos, apontam para a visão de uma conjuntura, que do ponto de vista macro, ao nível político-social, é danificadora e redutora do nível micro, o campo em que a educação se concretiza.

Cada vez mais se assiste à construção da ideia, de que existe um progressivo e acentuado desencanto e frustração por parte dos professores, e de alguns observadores³⁹ «sobre o lamentável estado da educação no nosso país», desocultando o paradigma da protecção do Estado, na implementação e manutenção da educação: seja no que respeita ao seu campo semântico, seja na sua consecução e aplicação prática.

Se por um lado, existe a ideia anunciada pelos órgãos de poder, do exercício do compromisso para reformar e interagir nas problemáticas por eles diagnosticadas, por outro lado, também emerge a ideia que “nada mudará em termos efectivos”, e que as medidas de conjuntura introduzidas pelas reformas educativas, não têm conseguido um compromisso por parte dos professores, no sentido da implementação “exacta”, reprodutora dessas reformas. Como um círculo vicioso que se nutre de desarticulação e incomunicabilidade, o Estado e o campo educativo, não parecem conseguir entrar em sintonia, no sentido de resolver as problemáticas vividas no dia a dia da educação, nas escolas, e no universo relacional dos processos ensino-aprendizagem.

Todavia, não parece razoável, baixar os braços às problemáticas e esperar respostas ou receitas pré-concebidas para os problemas do quotidiano, aceitando passivamente a crise do Estado Educador, que se move entre a manutenção do poder e a ruptura. Este aspecto assume grande importância, já que é difícil dar resposta à multiplicidade de tarefas (Gimeno Sacristan, 1988; Peres, 1999) com que os professores são diariamente confrontados.

³⁸ António Barreto. 2004. O Retrato da semana: O Mistério da Educação. (em Jornal Público, Domingo. 09.05.04). Barreto, após ter abordado algumas situações que em sua opinião, considera fazedoras de insucesso, questiona: «Não há em Portugal uma dúzia de professores de matemática, de física, de português, pedagogos, profissionais não docentes, especialistas em administração escolar e outros, em número e qualidades suficientes, para formar uma autoridade capaz de conhecer o problema e fazer um diagnóstico rigoroso? Com poderes para organizar as mudanças necessárias? E caso não haja ninguém capaz em Portugal, não se poderá pedir a uns estrangeiros que venham ver o que aqui se passa de tão estranho?»

³⁹ António Barreto, aborda “o mistério da educação” e lembra as declarações oficiais (em Jornal Público, 09.05.04, do senhor Presidente da República e do senhor Ministro David Justino, acerca da educação em Portugal, considerando que este «entenderia que o Sistema deveria ser deitado fora (“está feito para o insucesso”) e que era necessário reformar tudo. Mas noutros momentos, o Ministro mostrava satisfação, enquanto o Presidente fazia apelos emocionados à mudança».

A perspectiva “*estadocêntrica*” da aplicação da educação aparece cada vez mais diluída, relativamente ao universo de competências que o professor necessita ter para fazer frente aos problemas do seu campo de trabalho. É ainda em Correia (1999, 2001) que a ideia toma forma, ao apontar para a dificuldade em operacionalizar a profissionalidade a partir dos saberes obtidos na sua formação curricular. Tal como o autor aponta: «*os professores são hoje explicitamente confrontados com a necessidade de gerirem situações incertas e complexas sem disporem de instrumentos cuja manipulação eficiente asseguraria o êxito dessa gestão*» (Correia, 1999a: 27).

O facto é que os professores no actual sistema de ensino, vêm sentindo de formas mais ou menos explícitas que simplificar e facilitar não resolve os problemas, nem os seus, enquanto educador, nem dos alunos em processo ensino-aprendizagem e muito menos do ensino. Apenas lhes aumenta o volume de forma sub-reptícia e os adia.

A questão essencial não está na complexidade específica das temáticas inerentes aos programas. Este problema pode sempre ser ultrapassado com mais ou menos esforço e disciplina interior, com mais ou menos investimento de tempo, com maior ou menor apoio. Mas se por um lado, a questão - como se expôs - parte de uma ideologia educativa “*estadocêntrica*” falsamente reguladora da organização da escola e falsamente promotora do empenho e motivação dos alunos e dos professores, por outro, não deixa de ser evidente, que em consequência, as problemáticas se tornam visíveis através de fenómenos intrínsecos aos sujeitos, que são os protagonistas da educação e os actores do campo educativo. Parece fazer sentido perspectivar, quais as responsabilidades que importa manter e produzir nesse campo, para a construção da educação.

... Até às Responsabilidades Sócio-culturais do Professor

«... quer queiramos quer não, quem vem para professor é responsável pelo ensino, pela formação... é um agente social de cultura, tem que ser... os ministros vão e vêm... nós ficamos sempre... é assim.» Lília Fontes, Trás-os-Montes

Independentemente do quanto e como a questão da educação é conhecida e reconhecida, há dois factos não ultrapassáveis: primeiro, os cidadãos do futuro dependem das escolas do presente, e no presente as escolas dependem dos professores que têm; segundo, para o melhor e para o pior, o mundo intra e extra escola, situa nas suas funções a responsabilidade educativa. E por conseguinte, têm que ser detentores de características competenciais, para operacionalizar de forma eficaz, o que lhes é atribuído: a educação.

De facto, vem sendo assim reconhecido. A bibliografia nesta matéria, vem expondo de alguma forma, perfis de “bom professor” e em “como fazer” ou como pôr em

prática as metodologias... mas mesmo isto não é suficiente. Se por um lado aos agentes educativos se atribuem as responsabilidades educativas, pelo que lhe são atribuídas as necessidades de variáveis pessoais de carácter psico-afectivo e relacional (Postic,⁴⁰ 1984; Mauco⁴¹ 1977) de relação (Rogers⁴² 1974, 1981, 1984; Dupont⁴³, 1982) e de inovação, necessárias ao processo desenvolvimentista do educando, que Mialaret⁴⁴ (1992) entendeu como «psicopedagógicas», por outro lado, vêem-se eles mesmos com necessidades de auto-organização e de desenvolvimento pessoal e profissional, para fazer frente aos processos sempre transformistas a que o estado regulador por um lado e a sociedade em geral por outro, obrigam a educação a dar resposta.

Mas curiosamente, até as competências pessoais evocadoras de valores como a liberdade de expressão e acção, defendidas por educadores como os naturalistas Freinet⁴⁵ (1983) e Rousseau (1712-1778) encontram na actual conjuntura, bloqueios sérios a nível

⁴⁰ Nesta obra dedicada à relação em contextos educativos, o autor assume que «*raramente outra para profissão, além da do educador, leva aquele que a exerce, a pôr-se totalmente em causa pelo exercício da sua função*» (p.197), e mais adiante assume que este conteúdo funcional insere uma “*função simbólica*” (p.275) representativa de retroacções naqueles com quem interage, pelo que deve estar atento às suas atitudes e acções, já que tanto pelo «que ele faz, como pelo que ele é, induz comportamentos nos alunos e nos pais» (p.275), o que determina a mais valia das suas variáveis de formação pessoal, no seu envolvimento relacional educativo.

⁴¹ O interesse da psicanálise como variável de formação, na relação e acção educativa e defende que «*o que é importante na educação não é apenas o que o educador diz ou faz, mas o que ele é e o que pode inconscientemente sentir*» e para clarificar que estas variáveis pessoais valem mais do que as estratégias e os métodos ensinados nas formações didáctico-pedagógicas, acrescenta claramente que «*qualquer método pedagógico vale o que valer aquele que o aplica*» (p. 36), o que em seu entender remete para as variáveis pessoais do sujeito que é professor.

⁴² Este autor, marca por princípio o modelo pedagógico não-directivo, e dando mais importância ao domínio emocional de que ao cognitivo, acredita que a autenticidade, a congruência e a empatia, devem estar subjacentes à relação, defendendo que assim, o indivíduo supera os sentimentos de medo, angústia e hostilidade, substituindo-os por outros mais positivos, como a confiança, a aceitação e a auto-estima. Rogers defende mesmo que o professor é o “alter-ego” do aluno, um recurso que o ajuda a tomar consciência das emoções e dos sentimentos, numa atmosfera segura, confiante e livre. Estes pressupostos, essenciais no tecido educativo, são no entanto difíceis de adquirir e de gerir nos contextos actuais do panorama educativo.

⁴³ O clima afectivo e social da aula, é referido pelo autor, dando ênfase àquilo que chama «*as vias não verbais da relação pedagógica*» (p.77-86), considerando que as posturas, os gestos e as distâncias física e afectiva, contribuem de forma significativa para o clima social da relação, o que em seu entender, desencadeia nos alunos posturas diferentes ao nível dos comportamentos e motivações para aprender.

⁴⁴ O autor, considera que «*o educador é um profissional que está ao longo da vida, no cerne de um feixe de comunicações humanas (...) ele não pode atingir os seus objectivos sem uma formação psicológica séria, os erros que ele se arrisca a cometer podem ter consequências graves na vida da criança e mais tarde, do adulto.*» (p. 49)

⁴⁵ Este professor primário (1897-1966), que foi maioritariamente influenciado pelas ideias de Adolphe Ferrière (A Escola Activa, 1922), e de algum modo pela perspectiva educadora e universalista de Coménius, pelos humanistas como Montaigne e Rousseau, pelas concepções naturalistas do desenvolvimento da criança defendidas por Pestalozzi que assumia a percepção sensorial como a base da instrução, pela pedagogia funcional e adaptativa defendida por Édouard Claparède, e pelos médicos pedagogos como Déclory e Maria Montessori cujos métodos tinham como base o desenvolvimento da criança “na vida para a vida”. Estas influências acabaram por ser determinantes na defesa que Freinet colocou na espontaneidade infantil, por oposição à abstracção da cultura escolar burguesa e do magistercentrismo da escola tradicional. Este autor privilegiou as produções literárias infantis e a criatividade em contacto com a natureza, e sobretudo desenvolveu um trabalho empírico, em que a actividade escolar era não a imposição artificial do “verbo de encher” tradicional, mas sim uma aprendizagem com significado para a vida da criança, forma de desenvolvimento que considerou essencial.

intra e inter institucional. Apesar do ponto de vista teórico, existir um discurso aglutinador destes valores, o facto é que o espaço onde se tece o tecido educativo, surge como “enclave” de necessidades das conjunturas sociais, culturais e políticas, que alteram a exequibilidade dos valores mais básicos (porque essenciais) do sentido da Educação.

Na dinâmica da diversidade de acções educativas, é elucidativa a imagem de «*Sistema de Práticas Educativas Aninhadas*» (Jimeno Sacristan, 1995: 69) em que o Sistema Social, o Sistema Educativo, a Escola e a aula, se constituem como espaços de poder-dever em que o professor é figura central: por um lado como cumpridor de regras e leis - como é seu dever - que emergem dos Sistemas de reestruturação e regulação da educação, e por outro lado como o elaborador de práticas que respondem e acrescentam - como é seu poder - os universos mais ou menos isolados, onde o exercício pedagógico-relacional da aula, se encontra aninhado.

E então, emerge também de alguma forma a *questão educativa*, tal como Atlan⁴⁶ a coloca, ao defender que «*filósofos e professores têm um papel central a desempenhar na manutenção desejável de uma verdadeira separação entre os três poderes*» (1991: 171) pré instituídos à educação, e que se vê aqui representada a nível micro contextual, entre o poder político, como produtor da ordem legitimada, o poder científico a ser pressupostamente assegurado pelo professor, e o poder dos média como fazedor da opinião pública e por isto usado como desmistificador do poder instituído.

Mas também aqui os professores, como diz Atlan (1991) «*circulam marginais entre os três poderes*» e vêm à ribalta desconstruir «*este conluio cúmplice entre os três poderes da palavra [que] constitui um entrave à democracia*» e fortalecer o conhecimento universal e desmistificador. Quando se fala de Educação, também é, ou sobretudo é, esta formação desenvolvimentista, para o formando poder “ler” as acções de cada um dos poderes, e poder formular, em seu *livre arbitrium* uma opinião fundamentada, e tomar uma atitude consentânea com fundamento científico.

Esta projecção do sujeito, é também aquilo que Atlan (já referenciado) espera por parte da escola e seus agentes, como sujeitos de competências filosóficas, éticas, morais,

⁴⁶ O autor, expõe os poderes determinantes na função da propagação da cultura e movimento social, como os “Três Poderes da Palavra”, e assume que «*estas três funções são desempenhadas não apenas por indivíduos... mas também por instituições, e foi assim que elas se constituíram em três poderes distintos: o poder político, o poder científico e o dos media*» (p.165), mas também aqui «*filósofos (...) comungam da sorte dos professores, profissionais não da educação em geral, mas do domínio mais restrito da escola. Como eles preparam os futuros cidadãos para ler, ouvir e ver as mensagens dos media. E o seu papel, nestas margens entre os poderes, é essencial...no qual a mensagem educativa do poético pode colocar-se, depende do nível de compreensão e de interpretação atingido anteriormente graças à escola.*» (p.170)

técnicas e científicas na e da acção educativa. No fundo estão a ser apontadas as competências afectivas e emocionais dos domínios do desenvolvimento em autonomia, e do domínio técnico-científico para fazer frente, com eficácia, ao mundo do trabalho.

Mas este conjunto de competências - esperáveis e essenciais nos agentes educativos - é constante e fortemente diluído e portanto fragilizado, pelo constante movimento das essências valorativas, éticas e socioculturais que dão contornos à Educação nos contextos de actualidade e de modernidade em que os tempos a inserem. E com a mudança de contornos que esse movimento desencadeia, a realidade *da questão da educação* muda. Como é que essas mudanças, podem alterar ou perturbar os contextos da educação e dos educadores? Que novas competências para a formação desenvolvimentista das gerações futuras? E que Educação?

1.2. Da Educação ao Educador - Políticas e Desafios Educativos

« O mais difícil para uma sociedade será sempre a educação... tudo o resto será consequência dela...» José Sales⁴⁷, professor. Trás-os-Montes

Hoje como ontem, reflectir acerca da Educação será sempre pouco pacífico e até estimulador... as exigências que a sociedade lhe faz, mudam com as exigências com que ela mesma se confronta e compromete. A questão parece passar por aqui.

Se por um lado continua intacto o significado do seu étimo⁴⁸ «educ», no que respeita a essas exigências e expectativas, é cada vez mais diferente o significado desse «educ» no que respeita às finalidades e aos contextos. A perspectiva «reprodutiva» de Bourdieu e Passeron, de uma Educação “legitimadora da sociedade e legitimada por ela”, vem perdendo sentido. Já não pode ser tão estática nem tão normativa. Desde os anos 80 do sec. XX, vem sendo atravessada, contaminada por exigências culturais e de comunicação das sociedades vivenciais, que definitivamente, tornam emergente uma Educação para transpor o hiato frente a esse movimento de bifurcação, de permanentes travessias. Curiosamente, faz sentido o que Hargreaves (1998: 27) defendeu: *«À medida que o tempo passa, este hiato que existe entre o mundo da escola e o que existe para além dela está a tornar-se cada vez mais óbvio. A natureza anacrónica da escola é cada vez mais evidente»*. O autor desconstrói assim a possibilidade da pressuposta replicação básica da escola-sociedade. Ao constatar a prática em que os professores operam, Hargreaves

⁴⁷ José Sales é o pseudónimo atribuído a um dos professores que participou no estudo qualitativo realizado

⁴⁸ HOUAISS. 2004. Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa “educ- ante positivo do verbo latino educo: criar, nutrir, amamentar, cuidar, educar, instruir (p.1427)

“vê” como a escola se distancia cada vez mais das complexidades das sociedades hodiernas (in Feitosa, 1993) experienciando sucessivos transformismos, de tal forma peculiares e radicais, que acabam por resultar natural e surpreendentemente, em macro estruturas circundantes à escola, mas que lhe são estranhas, senão adversas.

Parece haver algum consenso por parte dos autores de áreas como a psicopedagogia e a sociologia: Há que regressar ao Homem e aos valores humanos de interioridade e bem-estar. Ou seja, e como Giddens (2000) questiona, como pode ser controlado o “Jagrená” (p.107), “*num mundo tão descontrolado, tão diferente daquele que os pensadores do iluminismo anteviram*”, e que é ele mesmo a consequência das soluções anteriormente encontradas.

É justamente neste sentido que a expressão moraniana se integra, ao defender que a modernidade está «*condenada à morte*» (Morin,⁴⁹ 2002:76), o que traduz não só o desencanto e uma preocupação prementes, como cria uma necessidade profunda de esperança e apostar no futuro da criação de «*uma cidadania terrestre*» que só a Educação, poderá formar e tornar concreta. E de novo os educadores estarão na ribalta.

Nesta perspectiva, como nas anteriores, a Educação das gerações actuais e vindouras será sempre a mais pertinente responsabilidade e forma de identidade dos educadores. Estes serão sempre os fios do tecido educativo, e serão antes de mais o exemplo vivo e presente, do que Morin (já citado), considera a educação da humanização do Humano. Para o autor, esta concepção educativa, que significa integrar «*a animalidade (mamífera e reptante) na humanidade e a humanidade na animalidade*» (Morin, 2002: 57, 58), remete às três instâncias «*complementares e antagonistas: a impulsividade, o coração e a razão*» (p.58), pelo que será impensável concretizá-la, sem esta concepção ser integrada nestes educadores. Como profissionais e como pessoas.

E nesta concretização será emergente, na ideia do autor, respeitar a equacionalização do poder entre a afectividade e a racionalidade, defendendo que não há primazia de uma sobre a outra, mas que ambas devem ser atentamente levadas a sério, nos contextos da educação. Mesmo na actual noção de mundialidade, a afectividade, e nesta as emoções, adquirem toda a pertinência educativa, para o desenvolvimento individual e colectivo das sociedades.

⁴⁹ O autor, aborda o desenvolvimento da civilização ocidental e a ambivalência da ciência neste desenvolvimento, e aponta factos como a bomba de Hiroshima, a poluição, o fundamentalismo político, para concluir que «*se a modernidade se define como fé incondicional no progresso, na técnica, na ciência, no desenvolvimento económico, então esta modernidade está morta*» (p.76)

Assim compete à Educação, considerar novas apostas formativas, assumindo que o conhecimento como um valor universal, é um direito de todos, que deve ser utilizado em todas as perspectivas do quotidiano, e não apenas como forma de assegurar um emprego. E esta utilização, a operacionalização deste direito, remete ao sentido de infalibilidade, de eficácia e eficiência, através dos quais a educação se propaga.

E assim, outro ponto se acrescenta à educação: o facto de a transversalidade do conhecimento não poder por si só, assegurar essa eficácia transformista e inovadora. Submerso a todo este universo de competências de eficácia, estão as habilidades do conhecimento acerca do seu mundo emocional, as suas próprias emoções, e as fragilidades, que como lembra Morin (2002), atrás citado, devem ser sentidas como *«instâncias complementares dessas potencialidades»* que podem e têm de ocorrer, partindo deste conhecimento emocional pessoal.

Para o melhor e para o pior, os primeiros a serem capazes de pôr em prática esses conhecimentos atrás citados, deveriam ou teriam que ser os agentes da educação: os professores.

Os humanos que produzem a educação – neste caso, os professores - deverão ser capazes de se relacionar emocionalmente com essas capacidades complementares, de que o conhecimento científico e emocional os dotam. O seu equilíbrio emocional, a gestão das suas experiências emocionais torna-se essencial, para gerir o conhecimento, e a sua aplicação cognitiva eficaz, para serem capazes de agir, segundo um sentido de consciência, de *livre arbitrium*, de autonomia a que os valores aludem, e em cuja ausência, a realidade pode só ser um labirinto de ruído emocional, e deixar de fazer sentido.

Desafios... que desafios?

A questão surge em Paraskeva⁵⁰ (2000: 220) ao confrontar as emergências socioculturais com a Crise no Sistema Educativo e defende que:

«A escola surge, no fundo como a grande culpada das crises sociais. Ora a Reforma do Sistema Educativo não pode assentar apenas na desmonopolização do papel do Estado e na subjugação da Educação ao mercado, continuando por se discutir uma questão ancestral, que pela sua

⁵⁰ PARASKEVA explora os desajustes permanentes da Escola, de forma algo transversal, e verifica que é uma característica atemporal da escola, o facto de nunca estar à altura das expectativas dos tempos e da vida, mas considera que agora mais do que nunca esse desajuste é maior por estarmos a atravessar um período de grandes turbulências, e considera a revolução da informação, um exemplo vivo dessas turbulências.

complexidade se persiste em adiar: qual o conhecimento mais valioso a ser veiculado pela Educação?»

No momento em que as sociedades, com as suas instituições e organizações políticas, sociais e económicas, se ajustam a um novo meandro do desenvolvimento, onde o progresso da modernidade ortodoxa se faz substituir pelo da “*reflexividade da modernidade*” (Giddens⁵¹, 2001: 16-20) nos quais a autonomia merece destaque privilegiado, como está a escola preparada para investir neste processo formativo?

A Educação na sociedade actual tem o compromisso de preparar o homem autónomo, para viver e participar de uma cultura que não é apenas local ou regional, mas que amplie os espaços, e tenha o mundo como a sua localidade e o seu lugar de vida... vida cultural e social e portanto emocional e relacional. Neste sentido a ampliação da consciência humana, na conquista do espaço cultural construtor de opiniões políticas cientificamente construídas e fundamentadas, depende da capacidade da escola e dos educadores, em trabalhar pedagogicamente essa dimensão. Que formação têm estes formadores para colocarem em prática este domínio da educação?

Como se pode perceber, por tudo o atrás exposto, o conhecimento desenvolvimentista - que vai além do instrumental técnico-científico - é a problemática mais evidente das sociedades, cujo paradigma de educação se compromete com a formação de gerações, como seres interventores. Qualquer actividade na sociedade actual, requer qualidades intelectuais, estéticas, conduta moral, concepção ampliada do mundo, domínio instrumental de línguas, capacidades de gerar novos modos de pensar, e para tudo isto, habilidades de comunicação relacional.

Mas estas habilidades relacionais para efectivar a comunicação são de carácter intra e inter relacional, e, dizem, justamente, respeito aos fenómenos de natureza emocional. Relacionar-se consigo próprio e com os outros, em todas as dimensões de vida, é um desafio com que a actual conjuntura social e cultural nos confronta.

Os desafios não podem, nos contextos da actual lógica educativa, ser considerados como destinos de fracasso, mas sim pontes de auto-motivação e reenquadramento para a eficácia, e resgate de valores.

Esta exigência de vida, acontece no quotidiano, com todos os humanos, em todas as situações. Exige habilidade emocional para cimentar a agilidade cognitiva essencial às decisões e atitudes relacionais. Esta premissa diz respeito à educação das gerações

⁵¹ O autor, aborda aqui os mecanismos da modernidade – semelhantes aos da como influências dinâmicas, ao considerar que «a reorganização do tempo e do espaço, os mecanismos de descontextualização e a reflexividade da modernidade pressupõem propriedades universalizantes...» (p.19).

futuras... e deveria já estar a ser vivido pelas actuais. Estas experiências deveriam estar a ser já observadas, para passarem, como um saber geracional, como um património emocional de adaptabilidade e superação de dificuldades, por oposição à formação que labora para «*as cegueiras do conhecimento*»⁵² (Morin, 2002: 23) por redução da abordagem de algumas estruturas dinâmicas do humano, nomeadamente a sua emocionalidade. Estes são também os desafios que a Educação terá que enfrentar.

Mas a questão retoma-se: Como estão os educadores preparados, nesta matéria? E a Educação... ao nível das políticas, dos recursos humanos e dos curricula? A que nível da educação dos alunos se encontra a emocionalidade? Como é que a emoção se encontra posicionada nos tempos lectivos e nos métodos de avaliação? E nos métodos de formação e de avaliação dos professores? E como é tratada esta questão, bem como as emoções dos professores, nos contextos das exigências profissionais, pelo aparelho de poder, ao nível das políticas de educação? E neste confuso contexto como estão preparados, emocional e socialmente, para se relacionarem com os alunos?

Seria inapropriado, senão ridículo, colocar aqui a aposta (só) na formação, seja na formação contínua “*como dispositivo de produção e distribuição das qualidades exigidas aos professores...*” (Correia e Matos, 2001: 16), seja na formação inicial do tipo “*como deve fazer*” e “*como deve ser um professor*” que em Braga, F.⁵³ (2001: 65, 121) e em Correia e Matos (2001) se concluiu já, serem qualquer uma delas, pouco adequadas, no contexto da realidade actual.

É justamente esta inadequação ao nível do desenvolvimento pessoal e social, que os autores focalizam, o que parece estar de sobremaneira a bloquear um aspecto muito desejável na actualidade educativa: que o professor reflita, que se permita ficar incomodado, intrigado, curioso... e que em cada aluno “difícil” veja uma oportunidade, mas uma oportunidade para aprender e para se superar, porque “ler” um aluno deveria ser uma paixão, como uma emoção em permanente construção para o desenvolvimento do professor.

⁵² MORIN, ao assumir que o maior erro da humanidade, é não ter conseguido definir com evidente clareza, os limites do erro, defende que agora a educação deve privilegiar o estudo da afectividade: «... *não há um estado superior da razão que domina a emoção, mas um circuito intelecto <-> afecto, e de certa maneira a capacidade de emoção é indispensável para o estabelecimento de comportamentos racionais*» e mais adiante, a propósito do Ensinar o Humano, e no que respeita ao Humano do Humano (pp. 56,57), Morin dá primazia à emocionalidade, quando apresenta o «*anel razão <-> afecto <-> impulso*», defendendo que todas as instâncias se complementam e se antagonizam entre si. Este tipo de abordagem ilustrou ao apelo da educação na matéria da afectividade, como mais valia na construção dos raciocínios.

⁵³ A autora, através de um estudo de natureza qualitativa, apresenta o pensamento e a interacção de dois professores, nos seus primeiros anos de inserção sócio-profissional.

Esta ideia, premente neste estudo, toca não só a questão da “identidade profissional” construída segundo a lógica da “subjectivação” de Dubet (1996), como também e noutro sentido, serve de plataforma argumentativa, a favor da pertinência dos estudos de natureza qualitativa, de abordagem interaccionista, em que o homem como um ser activo no seu meio, é simultaneamente influenciado por ele (Mead, 1962). Ora nesta perspectiva o professor, como sujeito, nunca é “inocente” ou “ausente”. A sua intervenção tal como a omissão, ou a presença como a ausência de interacção, têm uma representação, ou uma “leitura”, que irá dar contornos ao tipo de construção que é feita em termos do seu contributo, à educação, como um processo social, instalado nos desafios que o campo social e político coloca aos professores. Dito por outras palavras, uma vez sendo professor, a sua intervenção é sempre contabilizada, e terá sempre consequências.

1.3. Do Educador à Educação – Uma Realidade Nua e Crua

«...penso que houve uma humanização da avaliação, em detrimento de uma humanização do processo de ensino aprendizagem.» Saul Torres, Trás-os-Montes

Colocar a educação e os educadores neste posicionamento de exigências, requer muitas iniciativas, sendo que a principal, seria promover uma profunda reforma no sistema educativo, começando pela valorização do professor. Uma aposta séria e estimuladora da pessoa enquanto sujeito educador, o que traria valor e credibilidade à educação, como tempo de vida, como instituição e como aposta de vida, das gerações que a vivem.

A proposta que aqui se quer expressar, é resgatar um professor culto de ideias, inerentes ao contexto politico-social e cultural focados, capaz de experiências reflectidas, de informações actuais, e também (porque não?) de dúvidas e de angústias, para substituir a perda do professor culto de erudição magistercentrista, cheio de personalismo e de verdades imutáveis.

Tendo em conta o contexto desta pesquisa, será assumido aqui, que a Educação nesta como noutras sociedades, é um processo de formação de cultura. E por cultura entende-se o amálgama de saberes adquiridos – desde as convicções e ideias (ideologias), até às atitudes e habilidades – das quais o sujeito ou o grupo comungam e lhe dão uma identidade.

Oatley; Nundy (2003), dividem este processo da formação da cultura «*grosseiramente em dois componentes*» (p.217), sendo o primeiro cognitivo e de natureza habilitacional prática, e o segundo afectivo e de natureza emocional relacional. As autoras

defendem que este componente «*consiste em emoções, atitudes, interesses: o que os estudantes sentem por um professor, ou sobre estarem numa escola, e se estão contentes ou deprimidos, e o grau em que estão activamente envolvidos em fazer isto ou aquilo*». As mesmas autoras argumentam que é o componente afectivo que guia a atenção de um estudante e é o determinante primário do desempenho na escola.

Por isso, será pertinente analisar como o sistema macro, envolvente escolar, pode de algum modo alterar o *Etos* escolar. Dito de outro modo, apesar de ser considerada essencial a afectividade e as emoções no contexto relacional educativo, talvez faça sentido conhecer, como é que os actores envolvidos no processo educativo, podem ou não ser perturbados pelos sistemas globais, de forma a alterar-se o padrão atitudinal e comportamental, que identifica a cultura relacional e portanto, o espírito da escola.

Assim, este capítulo tratará de colher algumas imagens actuais - pelo que não serão objecto de atenção os percursos histórico-sociais da educação - da paisagem laboral dos professores, e de como é pertinente investir nesta visualização, para compreender o como e o porquê de haver alguns sentimentos, que se resumem a constatar que a Educação necessita tornar-se flexivelmente concomitante, mas não acrítica, nestes contextos socioculturais e políticos.

Numa primeira imagem, generalizante, verificar-se-á o desgaste do sistema educativo e seus actores e o este é um processo com meandros específicos. Esteve (in Nóvoa, 1995: 96), defende que muito se deve ao «*ao modo como os sistemas educativos europeus se transformaram nos últimos vinte anos, (assumindo que esta ocorrência decorreu) desgastando-se acentuadamente a imagem social do ensino e dos professores*», em escolas que convivem num desajustamento sério com a realidade, com consequências negativas para todos, mas sobretudo para os professores.

Para muitos destes educadores, parece evidente que a educação institucionalizada – tal como ela se define e se operacionaliza - não se limita ao acto de ensinar e educar. O Processo Ensino Aprendizagem, só por si, mantém-se intacto, e não é sentido como perturbação nem constrangimento. As problemáticas emergem de outros contextos... dos mesmos contextos, donde aliás, sempre emergiram, apenas de formas menos evidentes.

As dificuldades actuais, não são novas. A bibliografia disponível nesta matéria e na perspectiva de alguns autores que, no âmbito da realidade portuguesa e estrangeira, abordam os meandros da História da Educação (Léon, A.1983; Tavares J. e Alarcão, I. 1992; Gomes, J.F. 1995; Resweber, 1995; Correia, J.A., 1998; Mialaret, 1999; Gal, 2000; Caria, 2000; Macedo et al, 2001; Ramiro Marques, 1998; 1999; 2001;) transmitem claramente as turbulências maiores ou menores, que os pedagogos viveram sempre ao

longo do tempo, e consideram que jamais a realidade da Pedagogia foi exactamente pacifista ou pacífica. Este pensamento é expresso claramente nas palavras de Nóvoa «... *a análise do processo de profissionalização sugere sempre uma evolução linear e inexorável. Nada mais errado. A afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos.*» (1995: 21). Ou seja, o facto é que tal como aqui vem sendo dito, «*para os professores...*» - tal como apontam Nóvoa (1995: 31) e Hargreaves (1999) entre outros – «...*o desafio é enorme*». Mas cada vez mais a Educação vem vivendo mudanças, e cada vez mais surpreendentes...

Desde a instabilidade dos núcleos familiares, com a ausência ou turbulência das entidades parentais, passando pela instabilidade da cultura social e afectiva, causada pela morbilidade pandémica das doenças emergentes e reemergentes, passando pela evidência dos cada vez maiores consumismos de drogas, os movimentos de auto-exclusão social e de “gangs”, bem como a necessidade cada vez mais sentida de que vivemos permanentemente em insegurança... até aos escândalos - como a pedofilia, os furtos, o dinheiro branqueado - políticos e sócio-institucionais, tudo se potencializa entre si, para criar um corpo complexo e perturbador, criando imagens perturbadoras no *modus vivendi* da educação... para as quais as actuais gerações de professores e líderes políticos, estão ainda impreparados para fazer frente. E quaisquer procedimentos parcelares reformistas, ou inclusões súbitas de mudança, além de serem difíceis de operacionalizar, são vistos mais como prótese de um sistema, do que como solução eficaz.

Mas o facto, é que, entretanto, os professores continuam, nas escolas... nas salas de aula... “chamados” a ministrar os conteúdos que pressupostamente (na perspectiva do Ministério da Educação) transformam atitudes e comportamentos, e estão a dar aulas de Educação para a Paz, Educação Sexual, Educação para a Cidadania, Educação para a Saúde e para a Vida, Prevenção da Toxicodependência... e continuam numa cega aceitação de muitas outras responsabilidades educativas, que, tal como defendem Correia e Matos (2001: 193), poderão ser estas o exemplo de «*acréscimo de responsabilidades na resolução de problemas de resolução impossível no contexto da intervenção da escola*», considerando a implementação do modelo de Promoção da Saúde. Com que resultados? Partindo de que formação específica? Quem e como deu formação aos professores, em temáticas tão actuais e “fazedoras de mudança”? E como foi avaliada ou reflectida?

Interessante é como na evolução (ou involução) da educação humana, a sociedade vive perturbações que partindo ou não da educação, é a este espaço que voltam como consequência.

Por exemplo, só recentemente, os primeiros dez anos de aprendizagem passaram a ser de escolaridade obrigatória, e está em curso a expansão deste projecto, na expectativa de reduzir a pedagogia da exclusão. As sucessivas «revoluções silenciosas» educativas a que alude Esteve J.⁵⁴ (in Prefácio de Jesus, 2002: 6) se por um lado cumpriram, e bem, o propósito primeiro da humanidade, ou seja a qualidade da educação dos seus vindouros, por outro lado, deslocou a perspectiva inicial, do sentido do que é na prática a educação, e a sua operacionalização.

De facto, terá sido a passagem do ensino individual ao colectivo, e a posterior estatização da educação, e mais recentemente a assunção estatutária da educação como um direito e não um privilégio, que terão mudado completa e eficazmente, a filosofia e a finalidade da educação, e com ela a do educador. É que em consequência desses fenómenos, emergiram as populações de alunos menos motivados, mais desamparados pelas estruturas sócio-familiares e mais marginais, que em tempos idos eram excluídos, mas que agora proliferam nas salas de aula. Estão na sala e na vida de professores, cuja formação profissional teve mais a tónica no “ensinar”, mas que agora, além de ensinar, estão a braços com gerações turbulentas e agressivas, que antes de mais, têm que educar.

O educador, o professor, são agora uma entidade diferente, com um significado e uma pertinência diferentes. Aumentou portanto o seu campo de acção e paradoxalmente diminuiu a sua autonomia, e é neste e por este paradoxo, que os actores do campo educativo parecem ter desenvolvido também, um sentido diferente do seu auto-conceito e da sua representação enquanto educador. A esta nova representação, aludem Correia e Matos, (2001: 35) designando como «*revolução semântica*», o que surgiu em consequência «*do reforço da tão desejável autonomia do professor, mas que viria a reforçar a sua já perceptível vulnerabilização, e consequencialmente o seu menor envolvimento, e portanto a sua desresponsabilização nas finalidades e sucessos da educação*». Ou seja, de uma forma mais ou menos incontrolável, do conjunto de problemáticas antes expostas vividas no campo educativo... vieram emergindo sucessivas transformações e turbulências institucionais, que criaram uma nova realidade e representação desse campo educativo, desde a sua formação até à aplicação prática.

E nesta perspectiva, a actividade de pesquisa pode dar desta realidade uma imagem.

⁵⁴ ESTEVE, ao Prefaciar a obra de Jesus, aborda em retrospectiva as «três revoluções científicas», considerando-as, responsáveis por algumas das problemáticas actuais, seja ao nível das escolas: «*Antigamente limitávamo-nos a deixá-los na rua o que tornava mais tranquilo e agradável o trabalho dos nossos professores, mas não solucionava o problema das crianças.*» e concluindo que «*o núcleo de trabalho dos professores desloca-se da leccionação de matérias para a educação de indivíduos, o que é muito mais difícil.*» (p.7)

1.3.1. Um Professor... Uma Imagem...

«...pelo modo como somos ensinados, não é maravilha que nem os alunos nem os mestres se tornem mais hábeis, embora se façam mais doutos...» Michel de Montaigne⁵⁵, (1993: 12)

Antes de mais há que reflectir em alguns pontos. E um deles é a discrepância entre a preparação para a vida profissional e a realidade da profissão. Se alguém teve formação para lidar com grupos disciplinados e ordeiros, mas está de facto perante a indisciplina, e portanto não a consegue reverter ou anular... que imagem dá de si?

Se tem que dar matérias de contextualidade actual que foram omissas nos seus curricula de formação clássica, e portanto não as aborda de forma consciente e destida, e se sente bloqueado pelo pouco rigor e instabilidade das leis - sobre as quais perspectivou a sua opção de vida profissional - e vê agora as expectativas goradas... que imagem transmite?

Se está ausente de casa, cansado e frustrado... e está em frente à sua turma de alunos... que imagem terá a turma deste professor? E ele? Que imagem terá de si mesmo? Será que poderá sentir equilíbrio emocional? Talvez também se veja a sentir a *«surpresa... tensão... desconcerto... agressividade, desejando acabar o trabalho, a fim de, pelo menos, procurar os responsáveis para procurar uma explicação»* como Esteve⁵⁶(1995: 97) encontrou, no cenário metafórico para explicar “o mal-estar docente”(Esteve, 1987).

Nestes exemplos, como nos actores de Esteve,

«os professores enfrentam circunstâncias de mudança, que os obrigam a fazer mal o seu trabalho, tendo de suportar a crítica generalizada, que sem analisar essas circunstâncias, os considera como responsáveis imediatos pelas falhas do sistema.»

Afinal quem é o professor na actualidade? Que imagem dá de si, nos contextos de vida ao longo do processo Ensino-Aprendizagem, com os seus alunos? E com todos os que o rodeiam?

⁵⁵ Este humanista renascentista, ao dedicar dois ensaios ao contexto educativo: “Do Professorado” e “Da Educação das Crianças”, elucida o que pode considerar-se uma teoria educativa. E é justamente no primeiro ensaio que Montaigne, ao referir o excesso de conteúdos formativos, que ao seu tempo caracterizava a escola, considerou algumas diferenças entre ser alguém sabedor porque se expande a partir do conhecimento que adquire, ou pelo contrário, ser alguém erudito, cheio de conhecimentos, mas dos quais não se vê uma boa aplicação na vida prática.

⁵⁶ ESTEVE, procurando definir o conceito, através das pesquisas feitas nesta área temática, considera que *«a expressão mal-estar docente, aparece como um conceito da literatura pedagógica, que pretende resumir o conjunto de reacções dos professores como grupo profissional desajustado devido à mudança social.»* Ainda considera que estes estudos, têm como Objectivos: ajudar os professores a eliminar o desajustamento, servir de chamada de atenção da sociedade, e, partindo destes conhecimentos, traçar linhas de intervenção.

As pesquisas deste autor (Esteve, 1987) acerca do mal-estar docente, deixaram a descoberto dois tipos de factores de mudança: uns que

«incidem directamente sobre a acção do professor na sala de aula... provocando tensões associadas a sentimentos e emoções negativas que constituem a base empírica para o mal-estar docente» e outros, ou *«de segunda ordem, (...) afectam a motivação ou a implicação do professor»*,

o que vem corroborar a ideia expressa já anteriormente, mas apresentada posteriormente por Correia e Matos, para explicar *«a vulnerabilização e a desresponsabilização»* (2001:35) dos professores.

Assim e segundo aquelas investigações foram encontrados *«doze indicadores básicos»* (Esteve, 1995: 100-108) que apresentam uma imagem de um professor que sente:

O *“Aumento das Exigências”* em relação a si próprio; com um sentimento de *“Inibição Educativa perante outros Agentes de Sociabilização”*; e vê o seu trabalho ser paralelamente tratado pelo *“Desenvolvimento das Fontes de Informação Alternativas à Escola”*; é um professor que assiste à *“Ruptura do Consenso Social sobre a Educação”*, emergente das diferentes lógicas políticas e de justiça, e que constata o *“Aumento das Contradições no Exercício da Docência”*; tendo como consequência, a evidente *“Mudança de expectativas em relação ao Sistema Educativo”*; e percebendo paralelamente a *“Modificação do Apoio da Sociedade ao Sistema Educativo”*; mesmo tempo assiste – sentindo nesta visão uma enorme frustração - a uma *“Menor Valorização Social”* do seu estatuto como Professor. Ao nível micro, além de conviver com a constante e perturbadora *“Mudança dos Conteúdos Curriculares”*; também vai sentindo que trabalha constantemente em *“Escassez de Recursos Materiais”* e *“Deficientes Condições de Trabalho”*; tendo como consequências as *“Mudanças nas Relações Professor – Aluno”*; e a *“Fragmentação do Trabalho de Professor”*. Alguém com este tipo de sentimentos dificilmente consegue passar uma mensagem educadora da Educação.

Este tipo de percepções – num estudo actual acerca da realidade em Portugal – além de clarificar um pouco mais a forma como a profissionalidade docente vive as suas problemáticas, também apresenta como se desencadeiam, por parte dos professores, alguns tipos de estratégias para lhes fazer frente e continuarem o seu trabalho.

Esta investigação, do mesmo autor, revelou alguns mecanismos de defesa que os professores desenvolvem, *«que apesar de baixarem a qualidade da educação, servem de “escape” para aliviar a tensão»*. Assim, na lista por ordem decrescente (do número de sujeitos que escolhe as opções respectivas) (Esteve, 1995: 113) foram encontrados: *“Sentimentos de desajustamento e insatisfação”* perante os problemas reais da prática do

ensino, em aberta contradição com a imagem ideal de professor; “*Pedidos de transferência*”, como forma de fugir a situações conflituosas; “*Desenvolvimento de esquemas de inibição*” como forma de neutralizar a implicação pessoal com o trabalho que se realiza; “*Desejo manifesto de abandonar a docência*” (realizado ou não); “*Absentismo Laboral*” como forma de cortar a tensão acumulada. Ao nível intra pessoal, sentem “*Stress*” generalizado; sentimentos negativos expressos em “*Ansiedade*”; e mesmo até “*Depreciação do Eu*” e “*Auto culpabilização*” perante a incapacidade de ter sucesso no ensino. Em casos extremados emergem as “*Reacções Neuróticas*”, as “*Depressões*”; e mesmo sinais de “*Ansiedade como estado permanente*” associado em termos de causa-efeito a diagnósticos de doença mental.

Em Portugal, os estudos acerca do mal-estar docente expõem também situações deveras desanimadoras: segundo os estudos em “burnout”, levados a cabo por Pinto, Silva e Lima (2000) mais de metade da população de docentes tem a percepção que a sua profissão é muito geradora de stress, e Cardoso e Araújo (2000), além de corroborarem os resultados anteriores num terço da sua população de professores em estudo, também 16% destes expressaram estar em «*exaustão emocional*», o que acentua ainda mais esta noção de perturbações emocionais dos professores.

As investigações em mal-estar docente, revelam que essa percepção acerca da sua vida profissional é de maior evidência entre os docentes, relativamente a outros grupos profissionais (Jesus, 2002: 11), pelo que este autor, defende a necessidade de investir numa «*Formação Educacional*», para, de algum modo, os docentes aprenderem a criar resistências pessoais, e fazer frente a esta preocupante realidade. O Autor cita o relatório da OTI (1981) que considera a profissão de professor como “*de risco físico e mental*” e Vieira e Relvas (2003) que na sua pesquisa, corroboram essas imagens de mal-estar docente, vêm acrescentar a essa imagem contingências específicas:

«*a feminização, a imagem desgastada, a mobilidade geográfica, as novas funções na escola, a sobrecarga (de trabalho e emocional), o conflito (de tempo, e pressão emocional), a ambivalência e conflitos transportados e vividos numa profissão de carácter solitário*» (p. 190, 191).

Estas autoras também corroboram as manifestações de stress, concluindo que

«*o aspecto emocional, se encontra traduzido em distanciamento afectivo, impaciência, irritabilidade, frustração, apatia, perda de envolvimento e entusiasmo, (...) absentismo, postura conflituosa, falta de empenhamento; e, a nível biofisiológico: as dores de cabeça frequentes e*

fadiga crónica, tendo havido uma professora que aponta a diminuição da auto-estima e dificuldade na tomada de decisões» (p.192).

Estes atributos, nomeadamente a *auto-estima* e a *tomada de decisão*, são demasiado importantes em agentes de educação, já que são essenciais para desenvolver transversalmente as competências pedagógico-relacionais, na dinâmica de «*práticas aninhadas*» (Gimeno Sacristan, 1995), e as competências emocionais necessárias, para neutralizar a indisciplina e a agressividade (Esteve, 1995; Jesus, 1992, 2000; 2004), cada vez mais predadoras na percepção do bem-estar docente

No nosso país, os autores que têm desenvolvido mais investigação nesta área, vêm apresentando, com mais frequência, as formas cognitivas e de compreensão, que reflectem de algum modo o que os professores pensam. Mas, tal como mencionou Hargreaves, (1998: 159) os investigadores preocuparam-se mais com conceitos como o stress, por exemplo, e com menor frequência, abordam a expressão pessoal das dimensões emocionais e com sentimentos. É por isso que no presente estudo os sentimentos encontrados em Vieira e Relvas (2003) como a «*impaciência, a irritabilidade, a frustração, a apatia, a perda de envolvimento e de entusiasmo, ou a postura conflituosa...*» trazem uma nova profundidade ao conhecimento do universo do contexto dos docentes.

Postic (1990), nos anos oitenta do século passado, ao defender a escola e «*as relações humanas e a autoridade*» como campo privilegiado, em que ao serem

«as normas e os valores transmitidos implicitamente, é melhor do que se fossem ensinados: os alunos aprendem a agir, a situar-se e a comunicar com a estrutura social através de modelos de interacção impostos pela escola» (p.48)

estava a situar-se no Sistema Educativo da época, que, mesmo na realidade francesa, a dinâmica estrutural educativa era de menor turbulência que a actual, em Portugal e na Europa em geral.

Actualmente já não é tão literalmente aplicável o fenómeno «*de modelos de interacção impostos pela escola*», mas o que é igualmente aplicável é a «*transmissão implícita*» que o autor bem demonstrou. A transmissão de normas e valores mantém-se, como acontece em todos os espaços e tempos educativos. Os sujeitos continuam em interacção, e o seu desenvolvimento processar-se-á, também, como consequência dessa interacção.

A questão que pode colocar-se é: quais as normas e valores de «*transmissão implícita*» emergem deste professor, pouco disponível emocionalmente, e algo fragmentado na sua capacidade de gestão emocional, com atitudes conflituantes? Como e o que estão os alunos aprender a agir? É que, para todos os efeitos, a actual conjuntura, também é o contexto onde as atitudes e as normas são aprendidas... e serão replicadas no tecido social...

Dito de outro modo, as actuais gerações de educadores estão a enviar mensagens de valores e normas que as próximas irão replicar... a questão é se o rumo tomado, é o preconizável para a Educação seguir. É este ponto que importa reflectir, e é pelo que se torna pertinente conhecer as tonalidades emocionais, submersas às atitudes dos professores, bem como os contextos de realidade em que estão a conduzir a educação, os protagonistas emissores/transmissores de mensagens aos vindouros.

A realidade do professor actual, em Portugal, está a revelar-se cada vez mais difícil de gerir.

Os modelos formativos, não parecem dar a preparação que a realidade exige (Braga⁵⁷, 2001), e a prova disto é a verificação do “*efeito de realidade*” que a autora constata nos professores principiantes. Neste é verificável que na formação de professor

«se valorizam aspectos pouco relevantes para a qualidade da formação pessoal, profissional e social. A formação inicial não corresponde a um processo interno de amadurecimento pessoal (...) mas a um imput de carácter técnico que conduz o estagiário à necessidade de agradar ao orientador...»

pelo que considera ser evidente que os jovens professores «*precisam de se ajustar a um universo face ao qual se sentem impreparados*» (p. 120), e a preparação se torna unicamente viável pela experiência, fazendo frente a vários contextos, de carácter intra e extra-escolar.

Por um lado as turbulências dos alunos, e dos pais ou gestores educativos (Correia e Matos, 2001)⁵⁸, por outro, as turbulências do poder estatal e (principal e consequentemente) as suas turbulências interiores, que terão que ser geridas, para gerir

⁵⁷ A autora, no seu estudo aborda a questão da formação inicial e concluindo que esta, negligencia os aspectos práticos, dando relevo à idealização e à teoria, com base num modelo normativo da imagem, inculcando nele uma visão idealizada, acerca de como deve fazer e ser (...)o que desencadeia no professor principiante, o fenómeno já abordado por Veenman (1984) e que se caracteriza pelo desencanto sentido no início da profissão, perante a realidade da prática docente actual.

⁵⁸ Os autores abordam a questão dos “ruídos” emocionais causadores de perturbação e fragilização para os professores quando assumem que “*existe um consenso cognitivo, que tende a naturalizar a imagem do mundo escolar como sendo um mundo habitado pela incompetência, contribui para a fragilização de uma profissão...*” (p.111)

tudo o resto que o cerca, são no conjunto uma carga pesada para o professor. Mas há outras. Veja-se por exemplo, como as políticas sociais e educativas, tratam a distribuição e (hiper) mobilidade dos professores, e como estes vivem o tempo de pré-colocação (meses de Agosto e Setembro), como reagem (consciente ou inconscientemente) à destabilização desencadeada pelo afastamento da família... e um sem número de situações imprevistas e incongruentes, mas que acabam por modificar a tonalidade emocional e a motivação dos agentes educativos.

A abordagem Ministerial, como locus do exercício do poder e portanto como pressuposto locus do reconhecimento, trata os professores, enquanto pessoas, de tal forma, que estes acabam por percepcionar, tal como revelam Correia e Matos (2001) no seu estudo, que a sua *«dignidade profissional se constrói em termos de valores... que conduzem a uma frustração profissional, em que colidem o ideal da profissão e o seu exercício»* (p.93), que resulta sub-repticiamente predadora do seu auto-conceito, do seu sentimento de auto-realização. Os autores revelam, como o sentido da *“dignidade profissional”* - como um valor - contrasta com o reconhecimento da sua relativa ineficácia, da sua impotência... e como *«o mito da “indispensabilidade do professor” se transforma, na sua inabilidade»*, que por sua vez reduz ainda mais, de uma forma progressiva e circular, esse sentido de dignidade.

Mas é a dor, e o sofrimento – cada vez menos silenciosos, se bem que ainda suficientemente silenciados - com que esta inabilidade é percepcionada, que remete estes agentes educativos para uma frustração predadora da sua auto-estima, em que emoções como a angústia e a vergonha convivem com a frustração, o não envolvimento, e a desresponsabilização, que os autores definem como a *“desmobilização subjectiva”* (p.95, 96) do professor, no seu ofício.

De entre os factores indutores deste fenómeno, está a diminuição do seu grau de exigência, mas como uma espécie de acordo tácito, omissos, para manter os pressupostos níveis de sucesso, para a inversão dos quais não se encontra responsável assumido e directo. Ninguém mandou, ninguém obrigou, mas vai-se constatando... um “ir fazendo e andando”, que se vai mantendo, e que passou a ser o etos da vida pedagógica. Outros são a incompatibilidade *«entre a extensão e a inxequibilidade dos programas para as metodologias propostas»* (Correia e matos, 2001:112, 113); a reserva e a omissão estratégica de referências do trabalho de outros pares e de metodologias aplicadas, como um refúgio produzido de salvaguarda pessoal para o não conflito; o conjunto dos procedimentos normativos impostos para a avaliação, que *“ata os professores de pés e*

mãos” (Correia e Matos,⁵⁹2001: 120); a percepção de que o processo de auto-avaliação aos professores é invasivo e “*viciado*”, e de tal forma agregado a “*lógicas burocrático-administrativas inscritas na gestão da carreira*” (p.123) que ao fazer esquecer aos professores os contextos do tecido educativo onde operam, lhes diminui portanto, a energia reflexiva e crítica acerca do mesmo. Além disto, há também a demissão subjacente da autoridade pedagógica para a escolha e tratamento curricular dos manuais escolares, onde é perceptível uma autoridade exterior, mas autoritária e por isto não solidária, não credibilizadora, e portanto não empática com o ofício de ser professor.

A amálgama de tonalidades emocionais que emerge desta paisagem laboral, converge para um “*caldo químico emocional*” (Damásio, 1995⁶⁰) de sentimentos negativos e hostis, latentes ao longo de bastante tempo, tendo em conta a emissão continuada deste tipo de estímulos.

Tudo em suma, se congrega, como um efeito hostil de «*estímulos emocionalmente competentes*» (EEC) (Damásio,⁶¹ 2003: 77) e respectivos comportamentos de reflexo, por vezes de uma forma não expressa, para um fechamento silencioso e predador da auto-estima do professor.

Mas como se estes factos não bastassem, também parece evidente que os outros sinais emocionais de desmotivação, como a «*impaciência, a irritabilidade, a frustração, a apatia, ou a frustração*» (Vieira e Relvas, 2003), no que respeita ao seu espaço de docência, emergem de sinais atitudinais dos alunos, como a desmotivação, a agressividade, e a violência (Esteve, 1995; Jesus, 1992), sendo as agressões mais frequentes no ensino secundário que no Primário, e «*sobretudo nos grandes aglomerados urbanos, devido ao carácter impessoal das relações humanas*» (O.I.T. 1981, cit. em Jesus 2000: 30). A violência, é no tecido relacional, um fenómeno que carrega de significados simbólicos de tonalidade negativa a imagem da vida de professor. Contrariamente ao esperável, no nosso país, é uma prática de alunos, mas não só... os pais e familiares também a usam dentro dos espaços escolares, e é cada vez mais um fenómeno que parece aumentar em dimensão e consequências (Contreras, Expresso⁶², 05.03.05).

⁵⁹ Os autores, num estudo de uma análise qualitativa, expressam na obra as palavras dos entrevistados, pelo que as aspas, são originais do texto da obra

⁶⁰ DAMÁSIO usa esta expressão para se referir ao meio interno vascular, em que a concentração hormonal e de neurotransmissores, identifica um tipo de estado de corpo emocional.

⁶¹ O autor a borda a questão da resposta somatossensorial para a expressão de uma emoção específica, quando o sujeito percebe algo, ou alguma coisa, como um estímulo emocionalmente competente (EEC) para desencadear essa emoção. Este assunto será abordado no capítulo seguinte.

⁶² CONTRERAS, M. 2005. “Violência Cresce nas Escolas” Expresso, 5 de Março de 2005.

Mónica Contreras, apresenta a seguinte imagem, segundo as estatísticas do Gabinete de Segurança do Ministério da Educação, nos dois primeiros trimestres de 2004, 131 pessoas (crianças e jovens, professores e funcionários) «*foram parar aos hospitais*» por terem sofrido agressões físicas, sobretudo de

Ou seja, há neste contexto específico uma complexidade de atitudes e comportamentos, que surgem como respostas a comportamentos que foram emitidos com a mesma intencionalidade.

Tendo em conta os estudos abordados, poderemos pensar que nos contextos do processo ensino-aprendizagem, há um “sistema retro alimentar” emocional, que cria um “círculo vicioso” de respostas emocionais: por um lado, o desenvolvimento de dinâmicas sócio-políticas ao tentar expandir a acção educativa, terá reforçado também «*como consequência o desinteresse e a indisciplina (...) relacionada com a obrigatoriedade escolar*» (Jesus, 2000: 30), em que o sistema educativo colocou a educação. Por outro lado, terão sido estes sentimentos nos alunos, que terão também contribuído, para fazer emergir nos professores, alguns dos mais evidentes sentimentos de mal-estar.

Todavia, serão agora estes sentimentos de mal-estar docente, que originam a sua menor entrega à escola e aos alunos, que criam uma também menor disponibilidade pedagógico-relacional, e o que caracteriza esse «*carácter impessoal das relações humanas nestas instituições*» (OIT, 1981), é justamente um distanciamento relacional, a que aludem Correia e Matos (2001) quando ilustram essa imagem de «*atitude contemplativa... geradora de uma atitude de auto-exclusão, como sentimento de defesa*», no sentido de se distanciar das problemáticas de contexto, resultando como um fenómeno de “*enquistamento*” (p196), mas que por sua vez, vem acentuar a indisciplina e a agressividade...

Poucos factos vêm acontecendo por acaso. E retirando o acaso da responsabilidade do actual contexto educativo, importa olhar tanto quanto possível para os factos estudados.

outros alunos e de encarregados de educação. Entre Janeiro e Agosto, registaram-se: 3 violações, duas no interior da escola; 2 tentativas de violação. Os ataques físicos atingiram 757 pessoas, das quais, 569, eram crianças e jovens. A maioria das agressões, 553, ocorreu dentro das escolas e foi praticada por alunos, pais ou familiares. Ao longo de todo o ano de 2003, chegaram ao ME queixas, dando conta de que 1100 alunos, professores e funcionários tinham sido fisicamente agredidos, o dobro do que se tinha verificado em 2002.

Os dados do Gabinete de Segurança, (entre Janeiro e Agosto de 2004) têm também registos de situações de droga, de armas e do uso de gases tóxicos no espaço escolar. Dos 226 jovens que foram apanhados a vender ou a consumir droga, 6 receberam tratamento médico. Na posse de armas brancas e de fogo, foram apanhados 77 alunos, a grande maioria (56) na região de Lisboa.

1.3.2. Ser Professor... De Dentro Para Fora

Transmitimos o que sabemos. Ensinamos o que somos.
Zabalza⁶³

Este sub-capítulo explora a proposição central do estudo, segundo a qual, independentemente das mudanças com que a educação se confronta e interage, é emergente estudar como os professores – sujeitos hegemónicos dos actos educativos – se sentem nestes contextos, como se relacionam com as contingências do seu campo profissional emergente do poder estatizado e como conseguem (ou não) gerir os seus processos emocionais, na complexidade em que os seus quotidianos decorrem.

Em Jesus (2000) é defendido *«um novo sentido para a escola, (...) para um aperfeiçoamento da comunicação e para um sentido pessoal e interpessoal, permitindo o desenvolvimento humano através de relações interpessoais agradáveis entre os professores e os alunos»*, para as quais se torna imprescindível, o auto-conhecimento e formas de gestão de emoções, bem como o desenvolvimento da auto-motivação e empatia. Na relação educativa os educandos aprendem mais o que o professor é do que o que ele verbaliza ser... e essa interacção potencializa – positiva ou negativamente – no aluno, os estados emocionais que o professor deixa percepcionar. Lidar bem com as suas emoções fortalece muito mais que o professor... fortalece a educação e os educandos, e por isso, as gerações que se desenvolvam neste contexto relacional.

A importância da perspectiva relacional, tornou-se de tal forma evidentemente relevante, que o autor vem defender (Jesus, 2004) a formação segundo o modelo relacional, por acreditar que *«ênfatisa a importância da motivação, da auto-confiança e de cognições sobre si próprio»* (p. 37), e por preparar os agentes educativos para o tipo de formação, na qual se acredita, que o *«desenvolvimento passa pela relação do sujeito com o mundo»* e que o acto educativo é fundamentalmente um acto de comunicação interpessoal (Abreu, 1990; Postic, 1990) e para o qual, os professores deverão desenvolver competências de natureza relacional (Raposo, 1990). Por isto, recuperam-se as palavras de Mialaret (1992) que ao referir-se aos aspectos da relação educativa, e sua compreensão contextual, coloca a questão, não só nos aspectos pedagógicos, mas sobretudo nos de carácter pessoal:

«Para além daquele que desempenha o papel de professor, há a personalidade do adulto, com as suas características, as suas qualidades e

⁶³ ZABALZA. neste Simpósio lembrou as palavras de Jaurés: citadas por Mialaret (1992: 95): *«Não se ensina o que se sabe ou se julga saber, ensina-se o que se é»*, quando se refere ao papel que desempenha o professor.

os seus defeitos, os seus hábitos e as suas possibilidades de adaptação às situações (...) Tudo isto para dizer que o educador deve tomar consciência dos elementos que determinam a conduta do aluno, mas também não deve ignorar os que determinam a sua. É um aspecto da formação psicológica dos educadores, muitas vezes esquecido» (p. 94, 95).

A questão que aqui se discute é esta. Ou seja as características de natureza pessoal, parecem ter sido tão importantes nos anos 80 do século passado (Mialaret, 1987, *Psychopédagogie* no original) como actualmente, e a necessidade da sua formação também.

É justamente acerca deste conjunto de características, apesar de parecerem essenciais, que se continua a observar alguma percepção de deficiente preparação, ao nível da formação dos professores. Seco (2002), num estudo levado a cabo em professores, conclui que

«os futuros professores sentem, logo que começam a confrontar-se com a realidade do ensino (...) necessidade de apoio a nível do desenvolvimento cognitivo, emocional...» e a autora constata uma «deficiente preparação em domínios como a dinâmica de grupos (...). Os professores parecem sair bem preparados, no que diz respeito ao domínio do saber, mas com algumas lacunas, por exemplo, a nível interpessoal e da dinâmica da turma, que não conseguem muitas vezes, analisar ou organizar.» (p. 164).

Donde, ficar aqui subjectivamente expresso que seria desejável a sua capacidade, a nível do envolvimento relacional interpessoal e da dinâmica de gestão, para analisar e organizar as turmas ou grupos de alunos.

Ainda abordando esta temática, também Postic (1990) e Gimeno Sacristan (1999) entre outros, defendem que o professor deve envolver-se, e investir nos conteúdos de natureza afectiva e emocional. Mas defendem também que estes assumem consistência própria, não tanto quando são ensinados, mas sim quando são aprendidos ao longo do seu percurso de vida em interacções.

Sacristan (1999) põe a tónica na expressão como construtora dos actos, enquanto humanos, e portanto, que *«a acção educativa ao ser própria dos seres humanos, estes se expressam nela»*, (p.31) pelo que *«vai ligada a um eu, que se projecta e se expressa por meio dela ao educar»* o que reforça a ideia de Postic (1990) quando acentua

«aprender a analisar e a conhecer as suas próprias reacções, aprender a encontrar o tipo de actuação adaptada à situação presente,

adquire-se não por conhecimentos técnicos e ainda menos por receitas, mas por um aprofundamento pessoal das suas relações com os outros, com as crianças e os adolescentes, no decurso da sua acção pedagógica.» (p.279). Em suma, a expressão e o envolvimento subjectivo na acção educativa, está inerente e subjacente, às actividades mais básicas do que significa ser professor.

Em estudos mais recentes e até em níveis mais elevados de ensino (neste caso o universitário) Rego (2000, 2001) defende que o *«acto docente é, na sua essência comunicacional»* (p.119), e nos estudos da eficácia comunicacional, conclui que os professores mais recordados (por actuais professores) são aqueles que ao tempo, foram os melhores comunicadores, e são usados agora como exemplos *«que projectem luz modelar sobre a sua actividade pedagógica»*. Considera também que as dimensões comunicacionais são os aspectos mais fortemente valorizados por professores e alunos, mas estes, são mais sensíveis aos comportamentos de apoio sócio-afectivo. Neste contexto, o estudo encontra outra variável: a cortesia, que avança agora com uma curiosa evidência: apesar de *«não denotar directamente poder preditivo da cotação da eficácia»*, verificou-se que a cortesia *«reforça os efeitos positivos de um bom perfil comunicacional e atenua os efeitos de um mau perfil»* e a descortesia tem os efeitos opostos (p.127).

A bibliografia disponível acerca das características inter relacionais, insiste em *«ter aptidão para estabelecer a relação»* (Postic, 1979: 11) e as atitudes e características do (bom) professor aqui exploradas, além de incidirem nas componentes didácticas e técnicas, dão especial atenção às variáveis pessoais do professor como pessoa, e nesta dimensão, o autor defende que através da sua “função simbólica” o professor emite e recebe comportamentos como retroacção directa, pelo que, e em suma, o epicentro de todos os contextos educativos, nos tempos remotos como na actualidade, é a habilidade de relação: a relação intra e interpessoal. E estas habilidades dizem respeito às inteligências interpessoal e intrapessoal (Gardner, ⁶⁴1995: 14-18) e a três capacidades da Inteligência Emocional (Goleman, 1995, 1999): a empatia e a gestão de emoções e gestão de emoções em grupos.

⁶⁴ GARDNER, desenvolve a teoria das Inteligências Múltiplas, por oposição ao tipo monolítico de Inteligência, ou QI, em que defende que através de *«uma análise factorial mais subjectiva»* em todo um conjunto de informação acerca das capacidades e habilidades executórias, se podem encontrar não uma mas sete inteligências humanas: a inteligência linguística, a inteligência lógico-matemática, a inteligência espacial, a inteligência musical, a inteligência corporal-cinestésica, e duas formas de inteligência pessoal *«imensamente importantes»*: a inteligência interpessoal e a inteligência intrapessoal.

Principalmente porque a acção relacional deve estar imbuída de uma intencionalidade educativa, há uma energia motivacional, *«como componente dinâmico ou energético da acção, que traduz os esquemas afectivos que a orientam»* (Sacristan 1999: 35), e que como defende este autor, *«os motivos pessoais e sociais compartilhados dão sentido à educação»* (p.33). Mas esta atribuição de sentido, que o professor concebe como educação, tem de forma subjacente, uma expressão afectiva, acerca de como se sente enquanto educador e enquanto par social, na rede social do tecido educativo. Este ponto adquire substancial importância, já que as interacções com os outros modificam as tonalidades emocionais e alteram a sua gestão, porque como defende Karli (1995): *«o desenvolvimento de um comportamento adaptado e gratificante requer necessariamente que os estímulos e as situações da vida social possam adquirir a sua plena significação (cognitiva e afectiva) e conseqüentemente, todas as suas virtudes “motivantes” nas – e através das – interacções concretas com o meio social.»* (p.167).

Na verdade, o desenvolvimento dos estados afectivos, tanto no ser humano em geral como no professor em particular, não decorrem só da relação consigo mesmo; os outros com quem interage, são variáveis também de profunda influência no processo.

Em suma, a forma e a eficácia como os professores sentem e gerem a energia emocional - subjacente à dinâmica motivacional - evidenciará um conjunto de destrezas preditivas da sua competência, seja nas acções como ser humano afectivo e social (no dizer de Sacristan, 1999) e como agente educativo, seja como construtor do conjunto de motivações e afectos que conduzem as suas acções.

Assim, considera-se essencial conhecer o pensamento dos professores enquanto entidades pessoais, sociais e profissionais, nas realidades em que ensinam, e que emoções subjazem às suas motivações e tomadas de decisão (ou à ausência delas) na sua vida de professores... como constroem os seus discursos emocionais e como se revêem através deles, já que ao produzir objectivamente esses discursos, constroem imagens mais concretas do seu sentir. Este processo, capta imagens fugazes, virtuais, através das quais, se pode obter “uma imagem parada”, e passiva de ser analisada, de modo a conhecer as estratégias que emergiram nesses momentos para gerir as suas emoções.

1.4. Ensinar a Aprender - Relação com Emoção

«Eu sou o parteiro... e o parteiro não é o gerador. É aquele por quem as coisas vêm, não aquele de quem as coisas vêm. Sócrates

Apreender uma mensagem, absorver e reter uma informação, é uma actividade cognitiva, através da memorização. Mas é a intensidade afectiva, sentida ou não no acto momentâneo em que ocorre - pela impregnação no sujeito do estímulo atencional, percebido como competente (ou não) - que determina a estabilidade e duração comportamental desse conhecimento. Aprendemos tanto melhor e mais profundamente, quanto mais emocionalmente estimulante for percebido o objecto de aprendizagem. O poder do fenómeno designado por Damásio⁶⁵ por “*estímulo emocionalmente competente*” (EEC) na aprendizagem, deixa claro o quanto a emoção é essencial na aprendizagem, e como a vivência desse EEC, pode deixar inscrito em nós um “*reportório de acção específica*” (p.70), que para sempre podemos repetir, como resposta já experienciada de uma solução eficaz, que não necessita à posteriori, de nova organização química e neural. Esta é a mais valia das experiências de vida.

Emoções, sentimentos, afectos... são fenómenos inerentes à humanidade, com características comuns, mas distintos entre si (Goleman, 1995. 1999; Damásio, 1995, 2000, 2003), e com significado neuro morfológico diferenciado, mas de importância vital no comportamento relacional, decisório, cognitivo... e portanto na aprendizagem. O acto de aprender, a vida em geral e os conteúdos académicos em particular, estão carregados de significados emocionais.

Apresentar a abordagem e o envolvimento emocional do professor no tecido relacional educativo, constituindo-se ele próprio como uma ferramenta, é uma mais valia para o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos na acção educativa. Só para mencionar como a ideia não é nova, no sentido de “moderna”, recupera-se a ideia expressa por Liev Vigotsky em 1926, (2003⁶⁶) quando defendeu as reacções emocionais como fundamento do processo educativo, tendo ao tempo já considerado que *«o professor tem de provocar a*

⁶⁵ DAMÁSIO, defende que perante experiências repetidas com um EEC, se desencadeiam um conjunto de respostas comportamentais, e ficam memorizadas no corpo, para voltarem a ser repetidas nos momentos em que o mesmo EEC é percebido. Damásio defende que o resultado imediato destas respostas é uma alteração temporária no estado do corpo e no estado das estruturas cerebrais que mapeiam o corpo e suportam o pensamento, para colocarem o organismo em circunstâncias que o levarão à sobrevivência e ao bem-estar.

⁶⁶ VIGOTSKY, aludindo à educação social, considera que “*com essa nova concepção, a importância do professor é incomensuravelmente maior. Ainda que seu papel aparentemente diminua quanto à sua actividade externa, pois passa a ensinar menos, a sua actividade interna aumenta.*” E mais adiante, (p.79), a propósito da Actividade do Processo Educativo e seus Participantes acentua: “*Por isso o professor desempenha um papel activo no processo de educação: modelar, cortar, dividir e entalhar os elementos do meio para que estes realizem o objecto buscado.*”

correspondente emoção do aluno e preocupar-se para que essa emoção esteja ligada ao conhecimento» (p.121). Este médico e psicopedagogo, além de considerar que *«educar significa estabelecer novas reacções»* (2003: 76), considerou também que o professor, enquanto educador deveria ser detentor desse capital estimulativo... e ao ser estimulador deveria também ser o gestor dessa energia, de forma a integrá-la nos conteúdos, para que estes tivessem o significado cognitivo da emoção experienciada, razão porque, segundo Vigotsky, o aluno se lembraria deles.

Este ponto tem aqui interesse pela forma como Vigotsky perspectivou o professor no processo. O autor assumia que *«o professor era impotente quanto à sua influência directa sobre o aluno, mas onnipotente na sua influência indirecta, através do meio»* (2003:76), pelo que este, teria de ser estimulante e gestor emocional e educativo nos contextos de educação. Este fenómeno começaria por si, ao substancializar uma educação através da exemplificação do domínio dos próprios sentimentos, o que em seu entender - por influência da obra de James-Lang (1884;⁶⁷ cf. Vigotsky, 2003: 123) – era a tarefa pedagógica essencial.

No entanto, esta é em si mesmo uma das maiores dificuldades que se colocam ao professor. Ou seja, mais do que em qualquer outra área, as maiores dificuldades dos professores residem nas deficiências – à luz das actuais necessidades de desenvolvimento inter relacional – inerentes às deficiências próprias dos seus processos de formação académica, ainda muito concentrados nos modelos e filosofia de formação emergentes das ciências clássicas, descuidando-se das competências e habilidades que deve ter o futuro professor, em particular, no domínio de estratégias que permitam comportar-se como docentes emocionalmente eficientes, gestores emocionais autónomos e estratégicos, que como se viu parecem ser essenciais.

Mas nem todos estes conteúdos, pelos motivos já considerados, são fáceis de pôr em prática. Mesmo a nível das matérias essenciais a transmitir, as problemáticas se tornam evidentes. A este propósito, Martins, V. (2004) defende que

«os docentes enfrentam dificuldades de ensinar a aprender, isto é, desconhecem muitas vezes como os alunos podem aprender, e quais os processos que devem realizar para que os seus alunos adquiram,

⁶⁷ VIGOTSKY, In NOTAS, p.123: Vigotsky foi influenciado pela obra de Williams James “What is na Emotion (1884) e de Carl George Lang (1834-1900), que independentemente terão ghegado às mesmas conclusões acerca dos processos de emoção. Estes trabalhos terão influenciado Vigotsky, que terá desenvolvido ele mesmo uma monografia acerca de emoções que, a morte não terá deixado finalizar. (Nota 2, 3).

desenvolvam e processem as informações ensinadas e apreendidas em sala de aula»,

o que pode ser também equacionado para as questões ligadas à emocionalidade. Mas neste ponto com uma forte problemática: este assunto não fazia parte dos currículos de formação.

Mas qual é o risco? Um dos motivos desta falta de atenção à Emoção, e portanto à Inteligência Emocional, na escola – porque está omissa na formação dos professores – é a revelação do desconhecimento do ser humano e dos novos estudos – desde os anos 90 até ao presente – acerca da evolução da inteligência e por conseguinte a dessensibilização duma evidência da humanidade, essencial a si mesma e ao seu desenvolvimento.

Este fenómeno poderá servir de base à questão: Qual seria a mais valia de serem instituídas as metodologias de ensinar com emoção? Ou mais exactamente: que evidências há para suportar a tese da aplicabilidade das atitudes e tonalidades emocionais nas relações interpessoais? Serviria como resposta que pelo menos, tornaria o acto de aprender e ensinar mais humanizante... mas não é suficiente. Na verdade parece haver um consenso crescente entre os autores, que as emoções devem impregnar de forma submersa e profunda, os hábitos de vida relacional da escola, através de comportamentos e da própria cultura relacional, de tal forma, que caracterizem afectivamente, a identidade da comunidade educativa, e nela, todos os parceiros do processo ensino-aprendizagem.

A este propósito, e fazendo ponto de referência para a relação entre a memória, - essencial nesse processo - e a afectividade, Karli⁶⁸ (1995) defende de forma evidente «a conotação ou significação afectiva que vem associar-se aos parâmetros objectivos de um estímulo ou de uma situação, faz parte integrante da informação susceptível de ser memorizada» (p.142), deixando claro que a tonalidade afectiva carrega de simbolismo a matéria ou o contexto e será também nessa condição que o sujeito, uma vez em contexto de aprendizagem, lhe atribuirá valor para ser memorizado. O mesmo autor acentua que «o conjunto de aspectos cognitivos de uma situação, concentra-se frequentemente numa experiência afectiva (...) que constitui o essencial da leitura que o cérebro faz dessa situação...» (p.142), nomeadamente quando é necessário usar essas

⁶⁸ Karli, incide a sua atenção nos estados afectivos como elementos predisponentes para todos os comportamentos em geral, e portanto também para a aprendizagem. Quando se refere, por exemplo à memória visual, aponta a amígdala (que como se verá mais adiante, desempenha uma função fulcral, no desenrolar da emoção) como complexo essencial no reconhecimento do significado afectivo dos objectos e das situações, como capaz de gerar um determinado «estado afectivo», assumindo que este «estado afectivo assim induzido, põe em jogo uma verdadeira filtragem afectiva das informações visuais, uma escolha das informações sobre as quais, a atenção vai incidir de forma selectiva e que vão ser objecto de um tratamento privilegiado», o que em suma, determina o nível e quantidade de elementos a serem apreendidos.

capacidades cognitivas, onde segundo Karli, essa experiência afectiva, será «*o principal determinante do comportamento de resposta.*» (p.149)

Ora isto diz respeito à relação educativa, quer na sua dimensão formativa pessoal quer de aprendizagem, tendo em conta a sua importância directa no sucesso do desenvolvimento intra e interpessoal das pessoas do professor e aluno, bem como dos que com eles interagem. No global, outrora como actualmente, todos estes autores parecem confluír na opinião de que são as *competências genéricas de vida* (Gazda⁶⁹, 1984), *o grau de maturidade afectiva* (Mauco, 1977) e *as competências básicas interpessoais* (Formosinho, 1987) – que curiosamente e como à frente se verá, coincidem conceptualmente com as capacidades da Inteligência Emocional – são consideradas essenciais, quer nas relações em geral, quer na relação educativa em particular. Assim, de uma forma ou de outra os autores para expressarem a competência, enfatizam as competências didáctico-pedagógicas, mas por sobre e decorrendo em fluxo de competências de natureza emocional e afectiva. Ou seja, um professor competente seria um professor emocionalmente literato, porque estaria equipado com essas destrezas intra e interpessoais facilitadoras das relações e, portanto, poderia utilizá-las para intencionalizar o processo educativo e assim interferir na aprendizagem e no desenvolvimento.

1.5. O Etos da Escola

Cada vez mais frequentemente há evidências científicas acerca da indução de tonalidades emocionais através de expressão de um emissor comunicacional para um receptor... e que este desenvolve mecanismos específicos e electivos como padrões de resposta e de envolvimento nos contextos. Ou seja, numa comunidade educativa, onde as trocas relacionais, existem de forma submersa a todos os actos formais do processo ensino-aprendizagem, há variáveis determinantes que potencializam, ou não, esse mesmo processo. E é justamente esta evidência que importa abordar. A ilustrar esta ideia, já atrás fundamentada, a partir dos pressupostos desenvolvidos por Karli (1995), ao acentuar a interacção e significação afectiva nessa interacção, surgem os estudos de

⁶⁹ GAZDA, defendeu que a relação (clínica) transportada para o tecido educativo, emerge a partir de dimensões ou skills de natureza psico-social, que envolvem a estrutura da personalidade do sujeito, e que designa como: cognitivos, físico-sexuais, afectivos, axiológicos, vocacionais, egológicos e psico-sociais propriamente ditos.

Rutter e cols. (1979) e de Mortimore e cols. (1988)⁷⁰ ao concluírem que os factores afectivos, eram tão importantes como valor de resultados, como valor de variáveis de previsão. E neste âmbito, o resultado mais geral do estudo, foi o de que *«o maior efeito no desempenho cognitivo e nos resultados afectivos, era o etos (o espírito) da escola»*.

Segundo os estudos Rutter e cols. (1979), o etos era formado por um conjunto de variáveis de precisão que incluíam: o sistema de elogios e punições na escola, o grau de organização dos professores na sala de aula, o nível de preparação dos professores para as aulas, a expectativa dos alunos, o grau de concordância dos professores entre si acerca dos valores e abordagens relacionais. As “boas escolas” eram comunidades com uma boa funcionalidade relacional e social e promoviam mudanças benéficas com uma razoável uniformidade entre todos os alunos (mesmo os menos eficazes). A corroborar este estudo, Mortimore e cols. (1988) viriam posteriormente a concluir que, além daquelas, encontraram também variáveis de precisão, tais como: o envolvimento dos elementos das equipas pedagógicas e dos elementos da Direcção no relacionamento com os alunos, e uma atmosfera de elogios e encorajamento, contrariamente às atitudes de crítica e punição. Assim, a escola e seus agentes, enquanto instituição social, influencia e dá forma ao modelo académico e emocional de mundo.

Também nesta temática se insere a pesquisa de Good e Brophy (1986), ao concluírem que o ambiente emocionalmente interactivo e social na escola, pode oferecer às crianças mais desfavorecidas uma atmosfera vigorosa e protectora, com resultados positivos, ao nível das suas capacidades adaptativas sociais e relacionais. Assim, fica evidente que “ver” uma inteligibilidade emocional na racionalidade, e contar com esta visão, no clima relacional educativo, é importante para a educação, como promotora de cultura e de desenvolvimento.

Tomar a relação educativa na perspectiva da inexistência de uma visão pluralista da cognição humana, que não é suportada nem moldada pela emoção, poderá constituir-se como um factor determinante da ausência de estratégias no processo ensino-aprendizagem das emoções nas escolas... Se o recente desenvolvimento do conceito de Inteligência (Gardner, 1995,) não foi sendo acompanhado pelo professor, este facto restringe as propostas educacionais e as estratégias de ensino-aprendizagem, a actividades voltadas para as inteligências verbal e lógico-matemática, por exemplo, em

⁷⁰ Os autores levaram a cabo duas pesquisas em efectividade escolar, tentando responder à questão: quais são as características das escolas que são efectivas, comparadas com aquelas que não o são? Os resultados foram avaliados em termos de mudança (comportamental) para cada criança, nas habilidades e resultados afectivos, ao longo dos anos que as crianças frequentaram a escola. Em ambos os estudos foi verificada uma associação entre resultados cognitivos e afectivos e vice-versa.

detrimento das áreas das inteligências espacial e musical ou social e nomeadamente da Inteligência Emocional, o conceito desenvolvido em 1990 por John Mayer e Peter Salovey, e, divulgado por Goleman⁷¹ (1995, 1999).

Como as investigações vêm provando, reduzir a inteligência a uma fatia de inteligências é uma redução séria e com consequências pouco felizes, por inibir o desenvolvimento integral do educando. Incluir os novos conceitos de inteligência humana no conjunto dos conhecimentos da escola, através dos seus educadores, torna o propósito desta pesquisa e os seus possíveis resultados uma actividade de significativa relevância, quer a nível regional, quer a nível nacional.

Por isto, será desenvolvida uma abordagem ao fenómeno da Relação Educativa, não do ponto de vista das suas teorias didácticas e pedagógicas, mas só acerca desta relação, como veículo de intencionalidades cognitivas, sustentadas pelas tonalidades emocionais, submersas às expressões emocionais, como estímulos, e o respectivo feedback do receptor.

Neste jogo relacional, pretende abordar-se o desenvolvimento consequencial dos comportamentos, no sentido de comprovar o essencial desta pesquisa: O professor, o educador ou o formador em geral, como condutor relacional, pode não ser, mas torna-se o responsável, por grande parte dos processos comportamentais e atitudinais de resposta e atenção emitida pelos seus parceiros, no tecido relacional, subjacente ao acto educativo.

1.6. A Energia Emocional Olhos nos Olhos

*A primeira tarefa da Educação é aprender a enxergar”
Ruben Alves*

Pela dificuldade na sua investigação, e pela complexidade dos seus processos de desenvolvimento, as emoções fixaram-se como um dos fenómenos mais controversos. Esta complexidade não se vem restringindo ao âmbito teórico e científico mas também a nível relacional do tecido Educativo.

Mas é preciso resgatar a ideia, de que, para que a Escola se renove, nomeadamente a partir do seu capital humano, e crie oportunidades para o encontro com o novo, é preciso imbuir-se de um etos de curiosidade e descoberta, como um percurso de aprender a aprender, que tem em essência, a marca afectiva dessa experiência, que por sua vez emerge da tonalidade valorativa emocional. A nossa aprendizagem é selectiva

⁷¹ Nesta obra, o autor, no momento dos Agradecimentos assume: «a Peter Salovey, da Universidade de Yale, fiquei a dever o conceito de inteligência emocional» (p.363)

(LeDoux⁷², 2000), e modulada pela «*filtragem afectiva*» (Karli, 1995) que o sujeito produz na atribuição dos significados e do simbolismo, pelo que cabe também lembrar à educação, que o que fica, é o residual, a essência. Se o aluno conseguir reter a essência, impregnada de uma tonalidade emocionalmente positiva, este voltará ao assunto, porque «*os estados afectivos orientam a recolha de informação, ao mesmo tempo que facilitam o armazenamento das informações*» (Karli, 1995: 142) podendo fazer novas abordagens aos conteúdos, e reaprendizagens estimuladas por um tipo de curiosidade, animada pela alegria ou pela ansiedade. E essa será a melhor arma para as descobertas do saber, que derrotam de vez a cegueira e os reducionismos.

Aprender (Marques Teixeira⁷³, 1997) é um processo, cujo contributo valorativo emocional da experiência - e nesta, a intensidade emocional atribuída aos estímulos - se constitui como variável, que pode modificar o nível da aprendizagem, como produto. Aprendemos não só mas também, com o contributo de sistemas de memória sensorial, através dos quais os estímulos nos impressionam (Marques Teixeira⁷⁴, 1997). O valor e a tonalidade emocional atribuídos a estes estímulos, poderão determinar se estas apreensões se tornam transitórias ou permanentes. A não utilização dos factos (estimulantes ou não) apreendidos, desencadeia formas de “aprender a esquecer” o que se aprendeu, e ou a recordar selectivamente (LeDoux, 2000: 221). Retemos o que mais nos impressiona, e é este conjunto de dados que se guarda: a vivência, a essência. A aprendizagem dos conteúdos dos livros não é só o que fica, mas também e sobretudo a relação emocional que os alunos estabelecem com essa aprendizagem, através da interacção simbólica que foi (se foi) assim desenvolvida. E são os sentimentos e as emoções que sustentam os comportamentos do professor, que irão plasmar nos alunos os estados afectivos - ou não - necessários para estimular a aprendizagem. E o que se passa internamente, na pessoa do professor? Que contextos emocionais o envolvem? Como estão a ser geridos?

⁷² LEDOUX, quando defende que a memória é selectiva, dá ênfase à nossa capacidade de retenção dos estímulos percebidos como “mais competentes” pelo sujeito; donde defender que nem todos os pormenores de um acontecimento são apreendidos por nós da mesma maneira, ao contrário, «*o aperfeiçoamento da memória produzido pela activação emocional, pode afectar alguns aspectos mais do que outros*» (p.221), o que reforça o impacto das memórias emocionais em detrimento das memórias explícitas.

⁷³ MARQUES TEIXEIRA, neste documento, ao contextualizar a aprendizagem e a memória como mecanismos adaptativos, define-as como «*a capacidade que possuem os organismos vivos de adquirir, reter e utilizar um conjunto de informações ou de conhecimentos*». Considera que aprendizagem se refere ao «*processo de adaptação do comportamento à experiência*», e a memória refere-se aos «*registos permanentes que estão na base desta adaptação*»; conceitos que neste trabalho têm importância, dado que as experiências emocionais e os respectivos aspectos valorativo e adaptativo podem constituir-se como variáveis a considerar na aprendizagem.

⁷⁴ O autor aborda o contributo e a eficácia dos Sistemas sensoriais, como contributos de aprendizagem, já que durante um brevíssimo espaço de tempo retêm a informação recebida, de tal modo que o organismo tem hipótese de a codificar em memória permanente, através de processos de codificação e transformá-la em memória de longa duração (MLD) e memória permanente

No que respeita aos professores, Vieira e Relvas (2003) aludem aos “*graves sentimentos de culpa e angustia...*” e ao facto de viverem com muita dificuldade problemas “*...produzindo, também, apenas impactos negativos...*” (p.172), que por exemplo relativamente ao cônjuge, desencadeiam “*distanciamento, frieza e conflitos*” (p.171), e que este conjunto de vivências emocionais interiores é muito difícil de gerir, ocasionando perturbação intra e inter relacional, seja na escola ou no ambiente familiar. O principal problema é que este não controlo emocional poderá interferir nas relações sociais, desencadeando, através do efeito de contágio emocional (Goleman, 1995), inclusivamente, alteração dos processos emocionais de outros indivíduos que com estes professores convivam, e nomeadamente nos alunos.

Uma pessoa que demonstra medo excessivo ou angústia, ou que convive frequentemente com a frustração, pode propagar em outras pessoas as mesmas tonalidades emocionais. Interagir em grupo revelando comportamentos de “Indefensão aprendida” (Seligman, 1983; Bisquerra Alzina, 2000)⁷⁵, passa a exportar mensagens de desmotivação para agir, contamina os outros com tonalidades emocionais que fundamentam o desencorajamento. Todos os componentes corporais podem ser protagonistas de emissão e recepção deste tipo de mensagens, mas a voz e o olhar têm aqui um sério protagonismo, pelo controlo volitivo que temos sobre estes comportamentos, mas sobretudo pelo que não temos. Quantas vezes, apesar de não querermos, se alterou o volume ou o tom de voz, e manchámos o discurso com a tonalidade emocional que queríamos ocultar?

A Oralidade... Deixar Fluir a Emoção

Comecemos pela linguagem. A produção dos sons da linguagem resulta da convergência de intenções comunicativas múltiplas, originadas também em diferentes regiões do cérebro. Os processos emocionais estão aqui envolvidos.

Pode alterar-se o estado emocional de uma pessoa com um simples olhar de arrogância ou desprezo, uma expressão mímica ou com o tom de voz implícito na prosódia (Besson, 2003⁷⁶) de uma resposta ou frase, o que Caldas⁷⁷ (2000) corrobora e explora nos seus trabalhos.

⁷⁵ Os autores referem-se ao efeito do síndrome de Indefensão aprendida, como a desmotivação geral para actuar quando a pessoa é sujeita a sucessivas experiências, cujos resultados (desejados e sucessivamente não obtidos) não dependem do seu comportamento voluntário.

⁷⁶ A investigadora apresentou uma pesquisa levada a cabo no Institut de Neurociences Physiologiques e Cognitives, Marseille, tendo sido defendido: Há uma relação directa entre os níveis de processamento de linguagem, especificamente entre prosódia e semântica, e que a prosódia é de grande importância para a

A este propósito Damásio (2000: 109-118) defende que o relato verbal é uma das manifestações externas da consciência, mensurável e identificável, e que *«nada mais é de que uma variante do comportamento»* (p.112). Damásio defende que as palavras que pronunciamos, estão envolvidas de *«uma inflexão de fundo – um dos aspectos da prosódia – de natureza emocional (...) que consiste no acompanhamento musical ou tonal dos sons que constituem as palavras.»* (p.117). Para clarificar, o autor acrescenta que *«a prosódia pode exprimir não apenas as emoções de fundo, mas também algumas emoções específicas»* (p.117), e exemplifica que não é o conteúdo do fonema em si, mas o tom e a inflexão que colocamos na falácia, o que determina a intencionalidade e a orientação emocional do nosso discurso. Como *«determinadas emoções se sucedem a estímulos ou acções que claramente os motivam, o que é possível verificar na perspectiva do observador»* (Damásio 2000: 117), o que significa que estamos perante um tipo de diálogo, em que a mensagem expressa, transporta uma outra, que de facto pode alterar a intenção e a motivação de quem a emite e a recebe. Este fenómeno é importante na relação humana e mais ainda na relação educativa.

É neste sentido que a oralidade é uma das componentes essenciais, usada pelo e no corpo, para expressar as tonalidades emocionais, e como tal serem percepcionadas pelo receptor. Desde os primeiros meses de vida, e ao longo dela, os seres humanos captam e emitem sinais emocionais através de algumas variáveis que inserem as suas produções discursivas. A voz modifica-se de forma evidente perante os estados emocionais que se estão a sentir, e como tal é uma forma condutora de intencionalidade e de impacto: usamos a voz para chamar a atenção, para acalmar ou sugerir o clima relacional que se quer criar, quando estamos a comunicar. E é aqui que a prosódia faz sentido.

Tal como Caldas⁷⁸ (2000) defende, que além do *«enquadramento semântico, de onde retiramos os conceitos que estamos a codificar em linguagem»*, para darmos significado ao que queremos comunicar, *«a prosódia do discurso pode exprimir o estado de humor, mas também é a forma de produzir intenções comunicativas, sendo a forma interrogativa, talvez a forma mais clara dessa intenção»* (p.225), pelo que o professor na sua relação pode, com consciência ou sem ela, emitir mensagens emocionais.

compreensão da linguagem. Segundo os resultados, neste processo emerge a tonalidade emocional, para a estruturação da complexidade e da sintaxe, sobretudo em frases de natureza ambígua e ou complexa.

⁷⁷ CALDAS, no estudo acerca da linguagem, na afasia, considera que esta componente discursiva, a prosódia, se pode analisar *«através da melodia, da inflexão, do ritmo e do timbre»* (p.170) da produção do discurso que o sujeito emite.

⁷⁸ O autor estuda os processamentos da linguagem oral e nesta temática, foca a *«análise da fluência do discurso proposicional espontâneo: aquilo que mais impressiona no primeiro contacto»*. Mas também defende que a *«prosódia constitui o quinto elemento a tomar em linha de conta na fluência»* (p.170).

Ainda nesta questão de aplicar um tipo relacional terapêutico emocional no contexto educativo, e a sua relevância, também Good e Brophy (2000), nos estudos efectuados, em salas de aula para observar a gestão pedagógica, verificaram que as atitudes de professores bons gestores, incidiam maioritariamente nos seguintes pontos:

- Gostar de ser professor, e que este “*gostar*”, se transmitiria pelo tom de voz, o que além de acentuar a designação de “*utensílio pedagógico*” que Vigotstsky (1962, in Canavarro, 1999) lhe atribuiu, corrobora o efeito de prosódia já apresentado (Besson, 2003; Caldas, 2000).

Mas além da voz, também as expressões faciais e o olhar são importantes. Neste ponto convém referir que o rosto, pela expressão, é por excelência, o lugar do corpo em que as emoções sociais têm possibilidade de ser exibidas, e portanto observadas e percebidas. Raramente os professores conseguem ter rapidamente a noção exacta dos contornos e dos ritos faciais na exibição das tonalidades emocionais. Mas no momento em que estão a experienciá-las, estão a emitir sinais dessa tonalidade, que os alunos, pela capacidade empática de que estão ontogénicamente dotados (Goleman, 1995) fazem leituras e percepções, como é explicado e ilustrado através do efeito de contágio emocional (Goleman, 1995, 1999; Damásio 2000 e Bisquerra Alzina, 2002).

- Conhecer individualmente os alunos, criando, assim, além duma relação pessoal, também uma posição favorável à aproximação, e dando-lhes a oportunidade dos “*alunos gostarem deles, e por isso serem imitados*”, (Lopes, J. A. 2003: 145) o que corrobora os pressupostos de atribuição de características de modelo, já apresentadas nos anos 70 e 80 na teoria de aprendizagem social (Bandura,⁷⁹ 1977, 1986).

- Mostrarem-se credíveis aos olhos dos alunos mas no sentido da congruência rogeriana, e da sintonia comunicacional, revelando nas atitudes e comportamento o que a falácia expõe, fortalecendo ainda mais as ideias defendidas por Goleman (1995, 1999) relativamente à energia das tonalidades emocionais, e sua importância nas relações

A Aprendizagem, ou seja a modificação da estruturação do meio e do comportamento de um sujeito, com o objectivo de melhorar esse meio, não é um processo só cognitivo, mas também emocional. Educador e educando, formador e formando, vão construindo consciente e ou inconscientemente, na sua interacção, um relacionamento que apesar de normativo, está impregnado de energia emocional. É esta emocionalidade que pode desencadear a energia motivacional - ou não - tanto para a “*ensinagem*” (Lopes,

⁷⁹ O autor, faz referência à mediação cognitiva no processo de aprendizagem social, defendendo que a atenção, a retenção e a motivação (em termos de expectativa) são processos a ter em conta, para a aprendizagem que o sujeito faz da observação dos outros.

2003) como para a aprendizagem, e sobretudo para as atribuições causais que ocorrem em cada momento dos processos.

Assim, é de essencial relevância focalizar a atenção no tipo de tonalidade emocional que está implícita ao gestual, às palavras e à postura, que o professor assume no acto educativo.

1.7. Atribuição – Leme Emocional da Relação Educativa

Em plena sala de aula, dia a dia, professores e alunos vivem estados emocionais que moldam as relações entre si, com os outros e com a própria aprendizagem. As emoções têm propriedades contagiantes (Goleman, 1995, 1999) e para o melhor e o pior, é nesse “*caldo emocional*” que este tecido humano se vê – por vezes surpreendentemente – a sentir-se mais ou menos motivado por uma temática, ou a perceber o seu nível de desempenho através das expressões emocionais que emitem entre si.

No que respeita aos aspectos cognitivos, a teoria da atribuição causal, com base na tonalidade emocional (Gage; Berlinger, 1992) integra a psicologia educacional, pela sua importância e representatividade. Num estudo de Lopes (2003) é evidenciado que “*os comportamentos dos alunos nas turmas dependem fundamentalmente, ainda que não exclusivamente, da acção do professor ... considerando que é a crença neste pressuposto que diferencia com clareza os professores eficazes dos ineficazes*” (p.146), concluindo o autor que esta diferenciação assenta justamente, no tipo de atribuição que os professores fazem para o seu desempenho. Ou seja, os mais eficazes tendem a fazer atribuições internas, e os menos eficazes fazem atribuições externas para explicar o que se passa na aula.

A este propósito, Weiner (1983) posicionou-se com determinação, relativamente à interacção que reconheceu haver, entre atribuição causal, emoção e cognição, sobretudo em contextos de educação. O autor, defendeu que um dos aspectos mais importantes da cognição é a atribuição causal, e que esta, pode determinar as emoções que são vividas, como consequência do tipo de atribuição que é feita. Este ponto é de particular interesse na relação pedagógica, e nesta, as tonalidades emocionais que o professor vai experimentando. Em trabalhos posteriores, o mesmo autor (Weiner, 1990) defende que diferentes padrões de atribuição desencadeiam emoções diferentes, tendo em conta as percepções de sucesso e ou fracasso.

Assim, se um professor, mediante as percepções subjectivas do seu contexto, atribuisse o seu sucesso à fonte interna e estável de capacidade, poderiam daí emergir sentimentos de orgulho e competência, que naturalmente ele poderia tornar contagiantes à sua volta... bem como ao contrário. Se por motivos opostos, quer pessoais quer de contexto, o professor percepcionasse um fracasso, e situasse a atribuição nessa fonte de capacidade, seria conduzido a uma sensação de incompetência, que a tornar-se mais ou menos permanente no tempo, o poderiam conduzir a um estado latente de depressão, que (tal como as emoções positivas) também ele mesmo transmitiria através das suas atitudes.

Esta disseminação emocional assume no contexto do processo ensino-aprendizagem, uma importância determinante. Influencia o estado e o ritmo de desenvolvimento pessoal dos alunos e do próprio desempenho, através da atribuição que eles mesmos acabam por fazer – induzidos pelas tonalidades emocionais do professor - a si mesmos. Neste ponto Weiner (1983) alertou que tonalidades emocionais como a piedade, a raiva e a culpa são críticas nos contextos relacionais da sala de aula.

A **piedade** é sentida quando um dos actores, mas nomeadamente o aluno, percebe que o outro perdeu o controlo do ambiente em que se desenvolve o contexto. De forma mais ou menos flutuante, sempre que um professor perdeu o controlo, perante a indisciplina, a confusão ou a tensão externa, pôde de alguma forma ter desencadeado esta emoção nos seus alunos, o que, segundo Weiner (1983), uma vez adoptada esta emoção, poderia ter como consequência (previamente pretendida ou não) uma redução nos seus esforços ou no trabalho. Quando o professor emite uma exibição facial ou atitudinal de piedade, é sugestivo de falta de capacidade por parte dos alunos, ou algo que está em falta ou errado, mas está para lá do controlo dos alunos (Weiner, 1983).

A **raiva** (em termos da teoria de atribuição) resulta de uma consequência negativa, quando os factores que controlam essa consequência, são atribuíveis a outro. Respeitando o que defende Weiner (1983), nas atribuições negativas que os professores fazem ao insucesso - vivendo sentimentos de injustiça e frustração, focalizados no ME, na sociedade, na direcção da escola, nos sindicatos ou a algo externo a si mesmo - estão a plasmar a raiva, que como adiante se revelará altera em qualidade e profundidade o seu humor e de quem os cerca. Esta pode ser uma emoção particularmente desgastante na relação educativa. Por exemplo, e segundo o autor, quando o professor exhibe a emoção da raiva na sala de aula, *«para os alunos, é um sinal de que algo deveria já ter sido feito»*.

A **culpa**, segundo os estudos do mesmo autor (Weiner, 1983), emerge como resultado de um insucesso, cujos factores que o controlaram, estão dentro do controlo da pessoa que o viveu, donde se poder perspectivar, que se os professores, assumirem para os

seus sucessos ou insucessos, uma atribuição interna estável, poderão sentir-se culpados, e essa emoção pode também deteriorar o seu desenvolvimento pessoal como formador. É urgente a sua assunção, como gestor relacional na sala de aula, já que a expressão emocional, mesmo a mais subtil pode ser denunciadora de um tipo atributivo.

Neste ponto, Weiner (1983), ao defender a importância da teoria da atribuição na sala de aula, focaliza o facto de que professores e alunos - como entidades emocionais - estão constantemente a fazer atribuições a pessoas e a factos. E alerta que estas atribuições nem sempre são explícitas. Podem só aparecer sob a forma de uma sugestão subtil, uma pergunta, um comentário breve, um esgar ou um sorriso... ou uma cara fechada, ou olhar baixo... e estes sinais tornam-se suficientemente sugestivos, para fazer sentir aos alunos, a percepção que o professor tem deles. E esta percepção é determinante, pois, segundo Weiner (1983), a auto-percepção dos alunos fundamenta-se maioritariamente nessa percepção atributiva, e é usada por eles para racionalizar razões, que de alguma forma, e na sua percepção, fundamentam os seus sucessos e fracassos. O autor, conclui também que, quando um professor presta pouca atenção aos alunos que falharam, ou não concluíram uma tarefa fácil, estes deduzem que têm pouca capacidade; mas, se ao contrário, mantém a atenção focalizada, ou elogia de sobremaneira a conclusão ou eficácia numa tarefa fácil, os alunos podem percepcionar-se como pouco capazes ou competentes.

Assim, tendo em conta os pressupostos dos autores, assume-se que:

- As vivências actuais dos professores, nos contextos didáctico-pedagógicos, estão impregnadas de tonalidades emocionais negativas, (Correia e Matos, 2001; Esteve, 1999; Jesus, 2002) havendo circunstâncias em que se vivem situações extremadas de emoções negativas, pelo que seria pertinente a aprendizagem da gestão destas emoções;

- O professor domina consciente e ou inconscientemente o tempo-espço da relação pedagógica, donde ser necessário a assunção da consciência desse domínio;

- A relação pedagógica é fortemente influenciada pelas tonalidades emocionais que emergem no professor e caracterizam o seu comportamento, e desencadeiam emoções e comportamentos correspondentes nos alunos, o que remete à sua necessária educação emocional;

- As atribuições causais percepcionadas pelos professores, sustentam o tipo e intensidade de tonalidade emocional que o professor experiencia como consequência dessa atribuição, pelo que deverá ser ensinado a perscrutar as suas experiências emocionais no sentido de aprender a construir formas cognitivas de gerir essas experiências;

- As emoções positivas solicitam do sujeito que aprende, uma energia motivadora para direccionar a atenção e aprendizagem, por oposição à energia das emoções negativas,

que inibe a atenção e instala sentimentos de frustração e de menor envolvimento, razão essencialmente válida para investir em formas de aprender a ensinar, posicionando-se como estímulo emocionalmente competente para emoções de tonalidade positiva;

Todas estas reflexões, fazem pressupor que é emergente raciocinar acerca de como tudo se passa de facto, por dentro das entidades educativas, ao nível corpóreo, onde, como actualmente está demonstrado, a racionalidade das emoções que estes professores experienciam, terá causas e consequências, em que todos, sobretudo aqueles que com eles interagem, serão envolvidos. Mas a questão não termina aqui. Tal como Damásio (1995) defende «*a simbiose entre os processos cognitivos e os processos geralmente designados por emocionais torna-se evidente*» (p.187). As avaliações do experienciar emocional que acontece no corpo, determina de forma inata comportamentos que emergem de reflexões racionais, com base também em processos emocionais. Estes aspectos, que serão desenvolvidos no capítulo seguinte, têm aqui pertinência para serem abordados, ao nível de como as experiências vividas condicionam as decisões que se tomam para o presente e o futuro.

Um Apontamento acerca das Emoções no Corpo

Como têm os professores vivido as suas relações com a profissionalidade e com o contexto escolar? Na construção discursiva do seu experiencial, que tonalidades colocariam às emoções que vivem? Como se percebe pelos estudos atrás apresentados, há uma tonalidade emocional negativa comum aos sentimentos expressos, cuja avaliação consonante, não traz ao mundo racional dos professores, cognições e perspectivas de tonalidade inversa. Mergulhadas no seu corpo, todas as experiências ficam em memória. Eis um apontamento do maior interesse, para poder analisar todo o contexto dos professores.

As emoções são decisivamente importantes na decisão, em que é requerida a actividade racional, de carácter envolvente sócio-relacional e pessoal. Por exemplo, decidir a quem aceitar, a quem perdoar, com quem partilhar, ou decidir investimentos, carreiras ou orientações de conduta necessitam de um grande volume de informação e de um apurado “*marcador somático*”⁸⁰ para assumir uma escolha, tendo em conta a experiência e o contexto do decisor.

⁸⁰ DAMÁSIO, fundamenta a Hipótese do Marcador Somático, por oposição à perspectiva clássica da «*razão nobre*», ao defender que nem só nem sempre a lógica formal e a razão pura servem melhor o nosso

Na prática, a avaliação de uma situação futura, se ocorrer por sobre um estado somático negativo, estão criadas as condições para a rejeição da ocorrência da situação, mais facilmente do que a sua aceitação. A hipótese de os professores apresentados nos estudos, estarem a planificar e a decidir a vida futura, sobre marcadores somáticos negativos relativos à sua profissionalidade, não pode trazer nada de animador para a educação em geral, nem para os alunos em particular. Os processos de envolvimento relacional, emergem de marcadores somáticos de tonalidade positiva, e vice-versa para o não envolvimento. As avaliações cognitivas das emoções desencadeadas pelas experiências do ano lectivo anterior, retêm nos sujeitos (educandos e educadores), marcadores somáticos específicos que irão, de forma consciente ou inconsciente, contribuir também para aspectos decisórios do ano lectivo seguinte. Perscrutar as emoções que marcam o soma destes educadores no contexto actual, pode ajudar a perspectivar algumas ocorrências no futuro.

Seria consistente então desenhar a seguinte hipótese de trabalho:

Os professores, que vivenciam com mais frequência emoções de tonalidade positiva, do que emoções de tonalidade negativa, estão em melhor posição para fortalecer a motivação, a atenção em contextos do processo ensino-aprendizagem

Assim, o que nesta pesquisa se procurará conhecer é exactamente:

- As emoções que são mais frequentemente experienciadas pelos professores e as formas de gestão emocional encontradas por eles, no sentido de poderem perspectivar o tipo de influências que estas experiências podem ter nos contextos relacionais do processo ensino-aprendizagem.

Há um efeito circular de relações que se potencializam entre si, que contribui para o aluno se relacionar afectivamente com o saber.

E é aqui que o professor ganha pertinência, como mediador dessa relação, como ponte entre os alunos e o saber. Espera-se do professor, a capacidade para consolidar essas trocas, com o seu conhecimento fluido, estável e renovador, no despertar para esse espírito crítico, para a partilha, para a capacidade de ouvir e de aprender a tolerar, para o

poder decisório, e que ao contrário, ou em complemento, há um conjunto de memórias de experiências (negativas ou positivas), que marcaram o corpo (soma), com uma sensação específica (agradável ou desagradável). Este marcador somático, se estiver dotado de tonalidades negativas das memórias emocionais, uma vez accionado, faz convergir a atenção para o resultado que previsivelmente será de desprazer, conduzindo a um comportamento de evitamento para não voltar a viver a sensação negativa (que está em memória).

Damásio, considera os marcadores somáticos *«um caso especial do uso de sentimentos, criados a partir de emoções secundárias. Estas emoções e sentimentos foram ligados, por via da aprendizagem, a certos tipos de resultados futuros, ligados a determinados cenários»* (p.186), que podem a todo o momento ser usados, quer queiramos ou não, para fundamentarem uma escolha ou decisão para o futuro.

compromisso com a voluntariedade e com a paz, porque seriam estes os valores humanizadores, éticos e morais que a condição humana na pós-modernidade necessita e faz apelo. E como seria esperável, que estes valores passassem através do professor, é também desejável que este os detenha.

1.8. Para um Professor Emocionalmente Competente

*Aprendemos com alguns professores, contra alguns
professores, apesar de alguns professores.* António Nóvoa

Ir mais além da sua missão tradicional, parece ser uma aposta da Educação na actual realidade contextual. Agora a solicitação é sobretudo interior, ao nível psicoafectivo, pelo que o professor deverá deter assim algo como um perfil, que traduza a noção de competência emocional, que ao ser exposta por ele – que a detém – serve de exemplo aos outros (alunos) que o observam, e que com ele interagem.

O exercício que aqui se faz para construir um perfil, não tem tanto o objectivo de um produto estático e “inflexível”, mas pretende em essência criar a uma perspectiva atitudinal que sirva de forma eficaz essa interacção. Esta é e será sempre a essência do campo operativo na educação. O professor como qualquer humano, necessita, como base da sua construção de Auto Consciência, de sinais positivos ao seu desempenho pessoal e profissional. Para isto é necessário que se sinta em harmonia consigo e com os outros, por oposição aos sentimentos de injustiça, de frustração e de solidão efectiva e afectiva. Sentir a realidade «*do mundo e de si mesmo*» (Arent⁸¹, 1958), passa também por «*partilhar, e estar entre os outros*», numa construção dinâmica de si, como se somente em companhia dos demais nos sentíssemos completos. E para este sentimento de plenitude, é essencial a noção do que acontece consigo mesmo e poder geri-lo, mas sem por isso abdicar de interagir com os outros. Mais, que nessa interacção se sinta entre pares, e que possa exercer sobre os educandos uma acção de modelagem.

⁸¹ Hanna Arent, ao tratar os âmbitos públicos e privados, do homem como ser social, defende que «*a presença dos outros que vêem o que nós vemos e ouvem o que nós ouvimos, garante-nos a realidade do mundo e de nós mesmos*». Com base nesta ideia, importa referir que, as formas de sofrimento muito intenso, e portanto muito subjectivo, podem tornar o sujeito incapaz de partilhar, e de dar expressão pública a esse sentimento. Imerso nos seus sofrimentos impartilháveis, sente-se só, mas numa solidão que se opõe ao conceito de vida, no que a autora o considera como “*estar vivo*”, com o significado da expressão latina “*inter homines esse*”, que literalmente significa “*estar entre os homens*”, por oposição a estar morto “*hominem esse desinere*” ou seja “cessar de estar entre os homens”, que é um estado de espírito de distanciamento e de solidão a que a não partilha de afectos pode conduzir. O sentido que aqui se pretende atribuir à construção deste perfil, é a possibilidade de dotar o sujeito de um tipo de destrezas, que possam inviabilizar esse tipo de solidão, que alude a expressão latina de “*hominem esse desinere*”.

Esta noção não é nova, simplesmente corrobora as sete capacidades propostas por Gazda (1984) integrados no seu Eu (do professor) com a sua especificidade e personalidade própria. Nesta perspectiva, as capacidades afectivas, axiológicas, ecológicas e psico-sociais buscavam já encontrar também um perfil global de competência intra pessoal. Corroborando essa noção e adaptando-a à vida relacional educativa, esteve a perspectiva rogeriana (Rogers, 1985) ao defender a relação aberta, verdadeira, autêntica, empática, consistente para protagonizar uma atmosfera de *disponibilidade*.

Ainda nesta linha situaram-se já as reflexões e os estudos de alguns autores, ao fazer apelo à pedagogia do desenvolvimento da pessoa, num espaço educativo mais alargado: um lugar privilegiado do desenvolvimento intra e interpessoal (Formosinho, 1989; Mauco, 1967; Rogers, 1985).

O valor do professor expressa-se tanto por aquilo que **ele é**, como pessoa, (saber Ser) como por aquilo que **sabe ensinar** (saber Saber). As suas capacidades em *saber fazer Ser* os alunos, parecem justapor-se tanto ao comportamento e atitudes na sala de aula, como às suas expectativas, ao seu auto-conceito e outras variáveis socio-cognitivas da sua personalidade

No entanto, toda esta filosofia de horizontalidade educativa decorre ainda num registo de inteligência maioritariamente cognitizante, à luz de um QI, que não parece potencializar, nem o sucesso da aprendizagem e menos ainda o sucesso na vida. Não foi ainda explorada a utilização da cognição a partir da análise consciente da emoção. Atitudes inconscientemente emocionais de tonalidade desagradável, *contaminam* os comportamentos relacionais em que se intersectam as características inatas apresentadas.

A este propósito cabe mencionar que seriam essas variáveis intra-pessoais, as que permeiam *as vias não verbais* da relação pedagógica (Dupont, 1982) e que, a simpatia ou antipatia que o professor sente pelos alunos, além de impregnar de sentidos ocultos o espaço relacional, condiciona o clima emocional da aula, e que segundo o mesmo autor, condiciona também a realização escolar.

Mas, apesar de todas estas convicções, a vida interior, que implode, e mobiliza energias capazes de levar a comportamentos, era e tem continuado a ser, algo obscuro, sub-repticiamente ocultado, esquecido e menor. Só muito recentemente, como se expôs, é que emergiu um modelo científico de mente emocional, capaz de explicar, como muito do que fazemos pode ser emocionalmente conduzido. Ao nível da praxis pedagógica, esta

noção – independentemente do tipo de escola, tipo de ensino, de professor, de aluno ou de contexto – é um campo vazio de pesquisa, de experiência e por isso de conclusão.

Em resposta a esta problemática, surgem as tentativas da escola de New Haven, entre outras (in Goleman, 1995: 283-303) que, ao terem posto em prática programas de Literacia Emocional, facultam aos candidatos e professores, cursos especiais de treino.

Nesta realidade há por parte dos professores uma auto-selecção, relativamente a variáveis intra-pessoais, e nem todos parecem ter temperamento adequado nem disponibilidade mental. É essencial para este professor, sentir-se à vontade para falar a respeito de sentimentos, o que parece ser para alguns, menos fácil e atractivo que a prática normal.

Os factos que aqui importa evidenciar claramente é que com estes estudos, se concluiu que a Inteligência Emocional exige atenção especial, porque os programas de Literacia Emocional, melhoram o desempenho académico das crianças e o nível de aprendizagem. Partindo deste pressuposto, há uma relação entre competências emocionais e níveis de desempenho pessoal e profissional. A questão que agora se põe, é: que professores seriam indicados para exemplificar, ensinar, aplicar e desenvolver essas competências? Ou seja, que Capacidades seriam necessárias para se ser um Professor Emocionalmente Competente?

Capacidades do Professor Emocionalmente Competente

*Ensinar implica, simultaneamente, emoções e razão pura»
Connell (1997: 91)*

Como tem vindo a ser revelado por todos os autores citados – mas sem omitir a importância das variáveis contextuais - as variáveis de personalidade do professor, ao nível comportamental e atitudinal, são as que de forma implícita ou explícita constroem a sua competência emocional, e as que revelam objectivamente o seu perfil de competência pessoal, social e emocional, não só como professor mas como Pessoa.

Assim, será agora elaborado, com base em cada uma das capacidades da Inteligência Emocional, um conjunto de características, que definem o perfil do professor emocionalmente competente.

Como cada uma das cinco capacidades diz respeito a níveis diferentes do sistema psíquico do sujeito, com aquisições e consequências diferentes, este perfil, respeitando

essa conceptualização de Goleman (1995), apresenta as características da competência emocional enquadradas em cada uma dessas capacidades.

A **primeira** dessas **competências**, diz respeito à capacidade do indivíduo conseguir uma alta percepção de si, relativamente às emoções que sente: o professor é auto-consciente, quando, ao longo do seu continuum de quotidianos, a nível subjectivo-experiencial e comportamental, responde de uma forma harmoniosa, sobretudo em situações cujas emoções são mais difíceis de gerir, como a tríade da hostilidade.

A Auto Consciência diz respeito à brevidade e especificação geográfica corpórea, de identificar e localizar onde o acontecer das emoções é sentido.

Nesta primeira capacidade, é-se **competente** quando, perante uma situação ou relação negativa, ao sentir que se está a ficar envolvido por sentimentos desagradáveis, e à medida que nos invadem, se toma consciência logo no momento, desse(s) estado(s) de espírito. Nesta circunstância, interage a vertente cognitiva e subjectivo-experiencial de uma forma activa e positiva, e a competência emocional revela-se, no professor que com maior frequência, tem a noção exacta do tipo de sentimentos que o invadem e consegue mesmo defini-los (por ex. raiva, medo, ódio, desprezo), bem como o que o corpo está a sentir (sudação, rubor, etc.), mas que independentemente disto, é seguro dos seus próprios limites, enquanto a vertente comportamental expressa harmonia, isenção. Este nível de competência, revela então uma pessoa racional, no que respeita aos seus sentimentos, observadora, consciente do que se passa à sua volta; é positiva, encarando a vida pelo lado positivo, flexível (Flanders, 1963, 1973, in Ribeiro e Campos, 1989) e autónoma, agindo independentemente de receios relativamente a outras opiniões.

Mesmo quando sente que não consegue escapar mentalmente aos sentimentos que o envolvem, este professor mantém uma postura comportamental, que não é pelo menos completamente condicionada por isso, e luta para se libertar de qualquer perturbação emocional que possa ser perturbadora para o contexto em que se desencadeia.

Ao contrário, reveladoras de não competência emocional ao nível de Auto Consciência, são as atitudes, em que, nessas situações negativas, revelam um professor, que só tardiamente é que consegue identificar, ou não, os sentimentos que o invadem, e cai em estados de espírito negativos, absorvido, *ruminando*, pensando insistentemente nos pormenores que o fizeram sentir mal. Assim, é tanto mais emocionalmente iliterato, quanto mais frequentemente se deixar absorver/sequestrar por essas emoções negativas, sentindo-se incapaz de lhes escapar, ao ponto de todo o seu comportamento intra e inter-

relacional ser condicionado por elas. Numa situação de iliteracia emocional extrema, altera-se a sua capacidade de atenção, diminui o seu nível de raciocínio, vive em constantes mudanças de humor, é inflexível e tem a noção de locus de causalidade externa para o seu não sucesso, atribuindo-o ao azar e à falta de sorte, ou até às instâncias de poder (as políticas educativas, a falta de justiça e de reconhecimento pelo ME). Pouco perspicaz para com o seu mundo intra-relacional mal consegue identificar o que o seu corpo está a sentir (por ex.: suor, rubor, dificuldade em respirar), e não consegue verbalizá-lo. Exprime-se através de frustração ou do apelo ao sacrifício, e a sua posição discursiva é extremada (positiva e ou negativa) relativamente aos factos que acontecem.

A segunda competência, é a capacidade de gerir as emoções que se reconheceram, não a nível comportamental, observável, mas sim dentro de si próprio. Além de ter uma alta percepção do que consegue controlar, *cria* estratégias para se afastar cognitiva e afectivamente da fonte conflituante, procurando *arrefecer* em ambientes não provocatórios. Trava conscientemente o ciclo de pensamentos hostis, construindo um discurso auto-reparador, procurando distrações, relaxando, mas com a finalidade de se auto-distanciar do *estado de corpo* negativo para poder raciocinar, em busca do auto-controle para assim melhorar o clima inter relacional.

Foi comprovado por Heil, Powel e Feifer (1960), que professores com *auto-controlo*, (ao contrário dos tipos *tímido* e *intelectualista*) eram mais eficazes com todo o tipo de alunos. Esta hipótese comprovada, é essencial para a pesquisa, porque, uma vez comprovada a relação positiva entre *auto-controlo* do professor e eficácia com os alunos, fica aberta a pertinência de conhecer os tipos de estratégia de auto-controlo nos professores para conhecer a realidade actual dessa relação.

Em extremo, a iliteracia na gestão de emoções, revela alguém com tendência a usar objectos, pessoas ou situações como alvo da sua fúria, embora à posteriori se sinta mal consigo mesmo. Esta não-gestão, pode ser perceptível, não só pela vivência em estado de preocupação crónica com o que originou esse *ataque de fúria ou onda de pânico*, como também, por comportamentos descontrolados, em que a pessoa para desabafar, fala, grita, sentindo que assim dá vazão à fúria. Mas se – e ao contrário - alguém invadido pela fúria ou pela cólera tem a percepção de que frequentemente consegue ver esses sentimentos, sem se julgar, pode tentar partir para um raciocínio positivo, para enfim, ficar alerta e reavaliar a situação, identificando os sentimentos e até conseguindo escrevê-los num papel. Esta destreza em gestão de emoções, conduz ao reavaliar a situação antes de se deixar invadir pela fúria.

Mais concisamente, o **professor emocionalmente literato**, reage a estados de espírito originados pela ansiedade, desviando a atenção do fenómeno que a causou. Se percebe esses factos / sentimentos como perigosos, mas pensa neles como uma maneira de lidar com eles, e quando se sente deprimido verifica que age de modo positivo no sentido de encontrar alívio. Numa alta percepção de literacia emocional, o professor gere as emoções, usando essa mesma energia para reverter situações de *estados do corpo* negativos, e se não conseguir, pelo menos está consciente disso para pedir ajuda.

Este processo, de contar consigo mesmo para gerir a energia emocional e centralizar também em si as expectativas de solução, vai fazer evoluir para maior internalidade o locus de controlo (Weiner, 1990) do sucesso de ensino, e desmobilizar a atenção do locus de controlo externo. Este pressuposto é fortemente indutor da sua auto-realização e da realização escolar dos alunos, por estes professores se sentirem mais responsáveis pelos sucessos ou insucessos educativos, desenvolvendo mais iniciativas e sendo mais persistentes nas actividades (Sherman e Giles, 1981; Rose e Medway 1981; e Guskey, 1981). Ao contrário, professores com tendência à externalidade como o tipo *azarado* atrás exposto, são mais propensos ao desânimo, o que pode dificultar a obtenção da sua auto-realização e diminuir os resultados dos alunos. Como se pode constatar, a iliteracia emocional ao nível da gestão, é predador do auto e do hetero desenvolvimento, pelo que é essencial a reversão deste fenómeno.

A **terceira capacidade** da competência emocional, traduz-se na prática pelo controlo produtivo das emoções, ou seja, é *agarrar* essa energia e aplicá-la em proveito próprio ou para finalidade orientada. O **professor emocionalmente literato**, raramente age sobre o impulso, ao contrário, percepçiona-se como uma pessoa capaz de controlar os seus impulsos e agir após pensar, o que corrobora a noção de maior eficiência cognitiva, porque utiliza maior quantidade de informação e maior número de regras para tomar decisões complexas (Schroeder, Driver e Streufert, 1967, cf. Ribeiro e Campos, 1989). Não se importa de esperar para agir, mesmo em situações de desafio (quer ao nível macro ou micro educativo), e tem a noção que é capaz de sair de qualquer problema, e que tem energia e habilidade para enfrentar problemas o que nos devolve ao *locus de causalidade* interno no que respeita às expectativas de si mesmo. Independentemente de tudo, mesmo os problemas da responsabilidade do ME e do que sentem como falta de ética e de justiça, motiva-se a si mesmo para prosseguir. Este professor expressa-se numa actividade profissional, em que normalmente se lhe reconhecem *estados de fluxo*, ficando absolutamente absorto no que está a fazer, independente do que o rodeia, chegando

mesmo a perder a noção do tempo e do espaço, ao mesmo tempo que experiencia sensações de prazer e de bem-estar.

Relativamente à vivência de situações de rejeição pessoal, seja a nível íntimo, social ou profissional, tem a percepção de sentir que pensa no facto, mas tentando encontrar uma atitude contemporizadora: afasta-se da situação, tenta alhear-se e constata que correu mal por este ou aquele facto, objectivando-o, e considerando que é algo que no futuro poderá mudar ou preparar-se melhor para o enfrentar.

Ao contrário, o professor emocionalmente incompetente, age impulsivamente, permitindo que as reacções emocionais, sejam desencadeadas pela interacção tálamo-amígdala, sem intervenção neocortical. Como consequência, não consegue sentir-se motivado: sente-se pessimista, derrotista, deixando-se dominar pela ansiedade e pela frustração, que remete para as instâncias de poder legislativo e jurídico. Nas actividades profissionais, *vai fazendo*, mas com o espírito preocupado com outras coisas; frequentemente é assaltado por pensamentos negativistas e dependentes (será que vão gostar? Será que vou ser criticado?). Em suma, vai fazendo e *ruminando*, sem experienciar *estados do corpo* positivos que o levem a *estados de fluxo*, nem sensações de prazer com o que tem em mãos, pelo que dificilmente se deixa absorver ao nível da criatividade e da emocionalidade positiva. Numa posição extremada de iliteracia emocional, as situações de rejeição pessoal revelam uma pessoa que ruma a humilhação, invadida pela autopiedade, pelo desprezo, pelo rancor, e atribuindo tudo o que corre mal a um defeito pessoal (do qual se isenta como responsável), ou algo sobre o qual, ele não tem qualquer tipo de controlo.

Partindo do pressuposto que o baixo nível de auto desenvolvimento e de maturidade afectiva é obstaculizante à hetero-formação e ao sucesso educativo (Mauco, 1977; Postic 1990; Raposo, 1983) há que repensar os comportamentos dos professores, no sentido de implementar uma comunicação não-verbal representativa da gestão do domínio afectivo (Landsheere e Delchambre, 1979, in Postic, 1990) no sentido de valer a pena de o formando a aprender não o que o professor diz, mas sim o que ele é.

A quarta capacidade da inteligência emocional refere-se à competência do professor em perceber emoções. Esta destreza já foi focalizada por Hunt (1976, cf. Campos, 1989) ao defender as noções de *ler e adaptar* como habilidades interactivas, e corroborando Flanders (1973), que defende a noção de *flexibilidade*, que traduziria o

professor com um vasto repertório e actos de iniciação, de interacção e de resposta, o que seria essencial para conhecer o que os alunos estavam a sentir.

O **professor emocionalmente literato** tem a percepção que é capaz de *registar*/perceber os sentimentos dos outros, e *sintonizar-se* com o que os outros estão a sentir, independentemente das palavras expressas, o que corrobora a perspectiva de autores como Mekibin e Joyce (1981) e Walters e Strivers (1977, cf. Ribeiro e Campos, 1989). É o tipo de pessoa que é capaz de *ler* os sinais não verbais (expressão facial, atitude comportamental) e tem tendência a valorizar a forma como o outro (aluno, colega), pronuncia as palavras, o tipo de palavras que escolhe e a consonância que há entre elas e a atitude corporal; além disso, considera importante o tom de voz, os gestos das mãos e do corpo e sobretudo perscruta o olhar... se o outro olha frontalmente, se baixa os olhos, se olha para cima ou se continuamente os olhos vagueiam noutras direcções.

Em situação de conflito toma uma atitude comportamental moderada pelo raciocínio, tem a percepção que usa de calma consciente para ouvir, e sobretudo, tende a ficar receptivo à instabilidade do outro, para a conhecer, pelo que desencadeia uma atitude serena e atenta.

Esta capacidade vem de novo ao encontro das necessidades interactivas já expressas: a facilidade em acertar-se com pontos de vista diferentes do seu (Ribeiro e Campos, 1989), respeitando-os, o que expressa maior consideração pelas necessidades dos outros, facto favorecedor da horizontalidade relacional e da hetero-formação.

Em contraste, o professor vítima de *emoções negativas*, como a ira, a raiva ou a cólera, em situações relacionais negativas, tende a ficar receptivo à instabilidade do outro e absorve essa energia. Tem a percepção que tende a desencadear atitudes instáveis, podendo mesmo ficar menos atento aos sinais não-verbais de comunicação, obstaculizando assim o estado de espírito de serenidade necessário à empatia.

A **última das capacidades do professor emocionalmente competente**, traduz a sua competência em gerir relacionamentos em grupos, seja grupo de colegas, turmas, colóquios ou grupos de trabalhos específicos. Esta aptidão, no que respeita ao seu relacionamento com outras pessoas (relações pessoais, sociais e profissionais), identificam-no como alguém que tem a percepção de conseguir dar expressão verbal aos sentimentos colectivos, mas que a partir da habilidade em controlar a expressão das suas próprias emoções, se consegue ajustar (ser *flexível*) com os sentimentos que detecta (*lê*) no grupo, sem ser pela necessidade de gostarem dele.

O professor emocionalmente literato mantém relações estáveis ao longo do tempo, e nestas, diz claramente o que pensa, independentemente da opinião de outrem, sem discrepâncias entre a imagem social e a pessoal. Comunica olhando as pessoas nos olhos, sente-se calmo, *empático* e fisicamente sintonizado com os que o rodeiam, desenvolvendo um *sincronismo de estado de espírito* o que corrobora a necessária aptidão do professor, que alguns autores defendem (Witherell e Erickson, 1978, cf. Ribeiro; Campos, 1989) como maior respeito pela individualidade, maior tolerância perante o conflito, e uma perspectiva social mais ampla.

Ao contrário, professores emocionalmente iliteratos, não têm a percepção de se sintonizarem fisicamente com os que os rodeiam e acontece-lhes enganarem-se na interpretação que fazem dos sentimentos dos outros. Não revelam sensibilidade inata para reconhecer o que os outros estão a sentir, têm tendência para se alongarem nas suas conversas quando falam de si. Quem não domina esta capacidade, *ouve* mal os sinais do outro. Centralizando-se no seu ponto de vista, apresentam sem querer, discursos empolgados e dificilmente entram em *sincronismo*. Reconhecem-se dificilmente no *tecido emocional*, fechando então um círculo de inaptidão social, e *dessintonia*, o que como se viu, embota a relação educativa, e o processo de identificação (Laplanche e Pontalis, in Postic, 1990).

Partindo dos conceitos de Goleman (1995) para a Inteligência Emocional, e respeitando o significado que atribuiu a esses conceitos, ficam assim descritas - sob as perspectivas subjectivo-experiencial, cognitiva e comportamental - as atitudes e os comportamentos que expressam **um perfil de professor emocionalmente competente**, no que respeita às formas como experiencia e gere as suas emoções e como as expressa em comportamentos.

Ao longo de toda a exposição, tem vindo a sugerir-se que é possível aprender a dominar as emoções, e como isso é importante para a qualidade de qualquer relação em geral, e da educativa em particular, que se for gerida nesta concepção da literacia emocional, é predisponente ao desenvolvimento intra e inter pessoal.

Tendo em conta que os objectivos deste estudo não são de modo algum voltados para a inteligência como entidade, mas só e exactamente para o contributo que as experiências emocionais bem geridas podem dar ao desempenho do sujeito, a nível intra e inter relacional; e também, porque o objecto de estudo diz respeito ao conjunto de Capacidades/Domínios que integram a competência emocional do professor, mas

enquanto fenómenos de realização, ou seja comportamentos e atitudes já realizados, e em contextos educativos, será usada a expressão *Inteligência Emocional* (I.E.) em termos conceptuais teóricos, e será usada somente a expressão Competência Emocional (C.E.), relativamente aos dados que emergirão dos trabalhos empíricos.

Em síntese, há assim três pontos que parece ser essencial focar:

- Em primeiro lugar, dá-se conta de que as turbulências e os desafios que as lógicas estruturantes do poder instituído, vêm progressivamente modificando o valor semântico e operativo da profissionalidade dos educadores. E se estas perturbações, ao serem vividas com sofrimento, por um lado alteram a «*significação afectiva da situação*» Karli (1995) envolvente, que os professores fazem ao seu mundo do trabalho, por outro lado, também os remete à construção de uma identidade psicossocial, que não deixa de expressar o mesmo tipo de sentimentos (Esteve, 1995; Vieira e Relvas, 2003; Lopes, 2003). Neste fenómeno é evidente uma circularidade de tonalidades afectivas, que são nitidamente desmobilizadoras do sentido de auto-eficácia e de auto-conceito do professor.

Por motivos vários, as necessidades adaptativas aos contextos do campo social e profissional, emergentes das conjunturas macro das políticas educativas, e da escola (consequencialmente) como «*organização multidiscursiva*» (Estêvão, 2004: 52), exigem aos professores, destrezas de carácter intra pessoal e inter pessoal, que os modelos formativos por si só, não comprovaram dar (Braga, 2001), e que parecem ser as características de natureza pessoal (Mialaret, 1987; Postic, 1984; Rogers, 1974, 1985), a que os autores de feição psicopedagógica defenderam desde sempre para ser professor.

- Estas destrezas são necessárias para o professor como agente social e educador, como construtor de si e dos seus formandos. Assim, e recuperando para esta ideia o pressuposto de que o professor é «*omnipotente na sua influência indirecta, através do meio*» (Vigotsky 2003:76), é pertinente fazer apelo às *competências genéricas de vida* (Gazda, 1984), *o grau de maturidade afectiva* (Mauco, 1977) e *as competências básicas interpessoais* (Formosinho, 1987), que com grande abrangência, se identificam com as cinco capacidades da Inteligência Emocional.

- Para fundamentar esta ideia pôde ser construído um Perfil de Competência Emocional para um professor que em contextos actuais desenvolve as suas interações, e nelas se constrói como unidade identitária do tecido educativo. Este perfil, poderia em essência contribuir como uma promoção inespecífica da sua harmonia interior, assumindo

maior relevância a atribuição causal (Weiner, 1983) autotélica, em detrimento de atribuições externas que não pode alterar tão pontualmente.

Assim, e em conclusão, o que neste estudo se assume é que um professor emocionalmente competente, consegue construir uma imagem de si, relativamente à sua Auto Consciência emocional, usa os seus conhecimentos e os atributos atrás abordados para a sua Gestão de Emoções, pode conseguir aprender a ultrapassar momentos difíceis através da sua Auto Motivação, fazendo de cada perda um desafio, e partir do conhecimentos de si para desenvolver um bom nível de Empatia e para conseguir fazer uma eficaz Gestão de Emoções em Grupos.

Tendo em conta os poucos relatos de sentimentos de tonalidade emocional positiva, as questões que para já se colocam, e que importam ao objectivo desta investigação são as seguintes: Que tipo de emoções ou sentimentos poderão ser construídos nos dispositivos discursivos dos professores portugueses? Será que são maioritariamente negativos? Quais as emoções negativas e os sentimentos que serão encontrados, uma vez abordados os professores em Portugal, e que constituirão a base empírica do mal-estar docente numa realidade no Nordeste transmontano? E como estão a ser geridos? Em que circunstâncias e contextos? E como é que esta interacção é percebida pelos docentes? Como é que essa mesma percepção altera o tipo de construção simbólica que os professores fazem da sua profissionalidade e da sua competência como educadores numa contextualidade em que o Estado educador se distancia dos aspectos afectivo-sociais dos seus agentes educativos?

Estas questões de natureza teórica, que só terão resposta, através dos dados empíricos, serão para já contornadas através da abordagem aos fenómenos emocionais.

Partindo da ideia já expressa, de que os professores, que vivenciam com mais frequência emoções de tonalidade positiva, do que emoções de tonalidade negativa, estão em melhor posição para fortalecer a motivação e a atenção nos contextos do processo ensino-aprendizagem, será prosseguido este estudo, abordando agora a emoção, como conceito, mas com a finalidade de compreender a sua importância ao nível do comportamento nos contextos de vida relacional.

Capítulo II

Emoção - Na Vida para a Vida

2. Emoção - Na Vida para a Vida

Tendo em conta tudo o atrás exposto, relativamente à importância das componentes emocionais em educação, torna-se agora fundamental abordar a temática que constitui a essência do objecto de estudo: a especificidade da experiência da emoção humana⁸² (LeDoux, 2000; Damásio, 1995, 2000, 2003), e não a emoção na vida, em geral. Neste pressuposto, o presente capítulo apresentará, algumas das mais representativas, de entre as diferentes concepções acerca de emoção, não no sentido exploratório conceptual teórico propriamente dito, mas somente nos aspectos inter e intra relacionais, por serem os aspectos relacionais em contexto educativo, aqueles a que se dará mais relevância, neste estudo. Procurar-se-á também encontrar os pontos de convergência dos autores, dentro da bibliografia científica disponível, para comprovar, como as emoções adquirem uma efectiva e determinante relevância em educação.

Mas este objectivo obedecerá a uma abordagem de carácter multidisciplinar, e um pluralismo teórico amplo, que trabalhos anteriores⁸³ já comprovaram ser a forma mais cautelosa de estudar a emoção, tendo em conta os diferentes autores e as diferentes abordagens que existem, e a mais valia que cada uma representa para os contextos do tecido relacional educativo.

Seguindo esta linha de pensamento, procurar-se-á:

- Reconhecer o tipo de percurso histórico-sócio-filosófico do pensamento humano acerca da emoção, e como este pesado legado, ao ter subjectivamente legitimado a emoção como algo passional, vicioso e portanto a ser recriminado, manteve ausente a componente emocional nos espaços formativos de professores e educadores.

⁸² O autor explora as pesquisas de Darwin: *The Expression of the Emotions in Man and Animals* (1872), em que foram observadas semelhanças notáveis, como por exemplo: a tendência para morder nas crianças, seria a forma arcaica do estalar dos dentes dos crocodilos recém saídos da casca do ovo. Mas LeDoux também se refere, como mencionado em Darwin, que a emissão de sons violentos, o aumento de zonas corporais (persuasão de aproximação do inimigo), e os sons, os odores e várias atitudes exibitórias corpóreas ou de cores ocultas, utilizados como sinais de receptividade sexual, são indicadores de estados emocionais.

Esta referência tem como objectivo, distinguir com clareza que, apesar da consciência ética e científica ter comprovado que a emoção transcende em larga escala os seres humanos, como detentores da sua experiência, exibição e reforço para os mecanismos de aprendizagem e de decisão, só será objecto de estudo a emoção humana, tendo em conta o tecido relacional da educação, que serve de base intencional a toda a pesquisa. As experiências em animais inferiores só aparecerão a título exemplificativo.

⁸³ VEIGA BRANCO, A. 2004, a), b). Nestas pesquisas foi estudada a emoção e constatadas as suas multi teorizações e conceptualizações.

- Reconhecer as diferenças entre os fenómenos emocionais, e outros, que sendo de carácter emocional não são emoções, tentando encontrar uma definição que sirva as finalidades desta pesquisa.

- Apresentar argumentos científicos actuais para discutir as possíveis fundamentações biológicas, e evolutivas, que tiveram e têm como base a emoção, e o seu contributo no desenvolvimento pessoal e social, como elementos essenciais na aprendizagem e na educação.

- As relações entre emoção e cognição, como elementos integrantes do desenvolvimento humano, e o seu contributo na dinâmica relacional da educação;

- A integração da emoção como elemento essencial desenvolvimentista, nos contextos sócio-culturais, em que o actual tecido educativo se situa.

2.1. Partindo das Perspectivas Teórico-Filosóficas

Chegar a um conceito de emoção, sem percorrer as formas como os homens vieram tratando o tema, através dos caminhos da filosofia e da teorização científica, pode tornar-se redutor, porque ficaria por compreender a questão que nesta pesquisa se vem levantando: sendo a componente emocional essencial nas relações em geral e em especial na relação pedagógica (Gazda, 1984; Rogers, 1985; Postic 1990; Almeida e Lima, 1993; Limas, 1993; Csikszentmihalyi, 2004), e a literacia emocional importante nos contextos relacionais do processo ensino-aprendizagem (Goleman, 1995, 1999; Antunes, 1999; Bisquerra Alzina, 2000; Steiner, 2000; Neto e Marujo, 2001; Saturnino de la Torre, 2002), porque parecem estar as emoções tão pouco representadas no panorama formativo? Que fenómenos envolvem a emoção para ter permanecido tão obscura?

Assim, serão “olhadas”, múltiplas perspectivas para desenvolver uma organização do pensamento, que neste capítulo, se pretende encontrar com o fundamental da emoção. Para tanto, serão utilizadas:

- as perspectivas tradicionais filosóficas mais determinantes nos esquemas conceptuais que cercaram a emoção ao longo do tempo;

- as teorias da emoção - não todas nem sequer a maioria - mas somente as que aludem ou se relacionam com a cognição, o comportamento e a avaliação, para poder emprestar fundamento, ao que aqui se pretende compreender: os fenómenos emocionais podem influenciar a atribuição valorativa do sujeito aos estímulos, e contribuir para a alteração da valoração cognitiva, fenómenos essenciais no campo educativo.

Emoção... Não há Presente sem Passado

De entre os autores, dos mais antigos aos mais actuais, parece haver um consenso, que assenta em essência, na necessidade de o processo do desenvolvimento humano se fazer por sobre e através de uma energia emocional, reguladora da dureza da energia cognitiva, racional. A relação do sujeito consigo e com os outros, é na esmagadora maioria, de natureza afectiva (Postic, 1990; Almeida e Lima, 1993; Limas, 1993;). O apelo, cada vez mais defendido, à emoção (Goleman, 1995, 1999; Steiner, 2000) ao optimismo e à felicidade (Neto e Marujo, 2001; Csikszentmihalyi, 2004) parece contrastar com 20 séculos de história, em que tais fenómenos foram negados. Não foi exactamente verdade.

Os fenómenos que envolveram a omissão das emoções do campo educativo, não foram lineares.

Ao contrário de que se poderia pensar, não foram as concepções filosóficas, só por si, por serem iniciáticas ou confusas, que determinaram o destino conceptual das emoções. Foi também o contexto dos momentos históricos, em que essas concepções ocorreram - pela sua complexidade e arrastamento no tempo - o que se tornou determinante no significado atribuído às emoções. A progressão da Humanidade, foi lenta, complexa, com meandros muito próprios. O mesmo aconteceu às suas emoções.

Para compreender este fenómeno, serão abordados com alguma atenção, os processos desses meandros, e os homens mais representativos nas causas e consequências das atribuições e aplicações da emoção.

A concepção de Emoção veio sendo sempre abordada, como um fenómeno de activação, relacionado com a acção, mas numa perspectiva de ameaça à razão, «*como tradutores puros e simples do irracional*» (Marques-Teixeira, 2003:48). Esta concepção, arrastava consigo uma ideia de emoção, como experiência mais ou menos perturbadora, a partir da ideia de paixões, e do que estas representaram, do ponto de vista da moral, ao longo da história da Humanidade.

A Filosofia integrou outrora, concepções que actualmente são usadas pelas Ciências do Comportamento, pelo que as Emoções foram tema de reflexão e juízo, por parte dos filósofos, desde a Antiguidade Clássica até ao século XXI. Foi neste contexto que filósofos como Platão (428-347 a.C.) e Aristóteles (384-322 a.C.) abordaram o tema.

Platão, valorizou as emoções, e na sua República, distinguindo Razão, Espírito e Apetites, que na sua perspectiva integravam o seu conceito de alma tripartida, abordou as

emoções sem no entanto as definir, mas considerando cautelosamente, que o excesso de dor ou prazer diminuiriam a capacidade de raciocínio. O filósofo além de não centralizar a emoção em qualquer estrutura ou comportamento, situou-a algures entre o espírito e o apetite (Salomon, 1993), e no global, considerou-a como algo desconcertante, que interrompe e interfere com a razão humana. Em suma, a emoção tinha sido abordada, mas nada mais.

O que curiosamente, vale a pena referir no pensamento platónico, é que defendeu que a tarefa essencial da sociedade seria ensinar os jovens a encontrar o prazer (uma emoção positiva, na sua concepção), nas actividades correctas. E este objectivo não parece ter sido conseguido nos contextos educacionais. Todos os elementos decorrentes das pesquisas mencionados no capítulo anterior, levam-nos a duvidar dessa possibilidade. As sociedades antigas como as actuais, mantêm uma organização estrutural, em que as temáticas como o conhecimento, as artes, e a ciência parecem ser aborrecidas, pesadas, por oposição ao atractivo e ao emocionalmente positivo que são as actividades frívolas e inconsequentes, como as diversões e os ócios. Como adverte Csikszentmihalyi, *«em geral a escola não consegue ensinar a emocionalidade que pode chegar a sentir-se com a ciência, as artes, a matemática ou a cultura»* (1998: 154), objecto que segundo Platão deveria ser a essência da educação.

O próximo pensador relevante a abordar a emoção, terá sido Aristóteles, e tendo em conta o contexto em que esta abordagem ocorre, ela terá sido determinante no sentido semântico, que a identificou. Aristóteles não era ao seu tempo, somente alguém. Ele era (Cottingham, 1986) «o filósofo». Homem de cujo pensamento terá derivado a filosofia «tradicional», reconhecida como a «escolástica», que se desenvolveu *«da fusão da filosofia de Aristóteles e a doutrina da Igreja Cristã, pela necessidade de reconciliar as reivindicações da «fé» e da «razão», que produziu técnicas poderosas de argumentação e análise...»* (p.18) e tal fusão, terá tido o poder de legitimar, ao longo do tempo, qualquer concepção apresentada.

Ainda assim, e um pouco em oposição a Platão, Aristóteles (384-322 a.C.) terá concebido, a emoção como uma energia transformadora, simultânea ao prazer ou dor, em conexão directa com a acção. Mas considerou, já ao tempo, que as emoções derivariam daquilo em que se acreditava - e como seria de esperar, no contexto já abordado – pelo que as emoções deveriam ser submetidas ao controlo da consciência. Definiu emoções como: a Ira, o Temor, a Piedade, o Gosto e os seus opostos. Mas apesar de as conotar com perturbação e perigosidade, importa reter (Bisquerra Alzina, 2000), que Aristóteles na sua

Ética a Nicómaco, se refere a eudemonia, conceito comparável àquilo que entendemos por felicidade, por acreditar que a busca da felicidade é a motivação básica do ser humano.

Se por um lado ficou clara a necessidade de felicidade, por outro ficou pesadamente determinado que é necessário dominar as emoções, e que esta necessidade teria a ver com a perturbação que provocariam no juízo, e na manutenção da vida contemplativa e da virtude. E na concepção escolástica a virtude tinha uma importância capital, pelo que as emoções se remeteram à omissão. O pesado legado da escolástica foi de tal forma influente e fundamentado *«que se desenvolveu no sec. XII, e terá continuado, de uma ou de outra forma a dominar muito do pensamento europeu durante os últimos períodos medieval e do Renascimento»* (Cottingham, 1986:17, 18). Qualquer aplicação da emocionalidade, mesmo a de felicidade, ao contexto da aprendizagem, teria sido assim percebido como impensável e portanto anulado.

Ainda no percurso histórico-filosófico, também os estóicos e os hedonistas consideraram a Emoção. Os primeiros consideraram-na responsável pelas misérias e frustrações humanas, e os segundos, abordam-na no sentido atitudinal de *“carpe diem”*. Todavia, é interessante, como ao terem sido os estóicos a considerar que as emoções seriam o resultado dos juízos acerca do mundo, e o lugar que cada um ocupa nele, devolvem a esta concepção filosófica, os primórdios do que viriam a ser, as teorias cognitivas da Emoção. Pelo facto de a emoção, estar conceptualmente relacionada ou dependente da energia cognitiva, a felicidade consistiria aqui, em ter um número reduzido de desejos, que poderiam ser facilmente satisfeitos.

Como ponto interessante a focar nesta ideia precursora do cognitivismo, está Epicteto (50-130), que *«reduziu o estoicismo a uma moral fundada entre o que depende do sujeito e o que decorre independentemente da sua acção»* (in Bisquerra Alzina, 2000: 30). E terá sido esta ideia, - escrita no seu Enchiridion: *«O homem não está perturbado pelas coisas, mas sim pela percepção que tem acerca das coisas»* - o conceito essencial, como ponto de partida para o desenvolvimento das posteriores psicoterapias cognitivas.

O que seria discutível actualmente é como poderia esta mesma ideia ser aplicável aos contextos do processo ensino-aprendizagem, remetendo-a, para a aquisição de um tipo de percepção positiva acerca dos conteúdos, como uma variável positivamente motivadora na aprendizagem.

Mas é durante toda a Idade Média, com a noção onnipresente de teocentrismo, que as emoções passam a estar integradas nas paixões, apetites e desejos, que por se relacionarem com o sentido de pecaminosidade e perturbação, deveriam portanto ser controladas, expugnadas e *«in extremis»*, fazer penitência se eventualmente fossem

experienciadas. A visão medieval de Vida como um “Vale de Lágrimas” (Bisquerra Alzina, 2000:31) desenvolve a apologia do controlo da concupiscência (desejos e apetites) e legitima que a pessoa (incapaz de controlar as suas paixões) possa pecar, e uma vez em pecado, deva fazer penitência. Esta circular de Emoção ›Motivação ›Acção ›Resolução, vem legitimar definitivamente as medidas implementadas pela Igreja para fazer frente (coercivamente, para a expugnação do pecado/paixão) a determinadas tonalidades emocionais com conotação negativa, que seria essencial anular. As emoções, mantêm-se assim confinadas à pressuposta omissão, e portanto, cautelosamente escondidas.

Só muito posteriormente, durante o Renascimento, quando o antropocentrismo vem progressivamente substituir o teocentrismo, é que o estudo das paixões e das energias a elas associadas - por se ter tornado independente das concepções teológicas e éticas - encontra novo rumo. O conceito paixão (reservado agora para estados de ânimo mais estremados), começa a ser substituído pela concepção de afecto, que começa a adquirir, neste tempo, um sentido e significado diferentes.

Curiosamente, será um homem dedicado a pensar na educação, quem dará um contributo significativo para alterar o tipo de pensamento acerca destas energias. Juan Luis Vivez (1492-1540) no sec. XVI, no seu livro *De Anima et Vita* (1538, cf. Bisquerra Alzina, 2000) reflecte acerca das emoções e além de considerar que nem sempre são más ou perniciosas, também reconhece o seu valor motivacional, excluindo-as dos contextos de pecaminosidade. O facto de ser filósofo e pedagogo, e de as suas obras serem vocacionadas para a educação, pôde vir a tornar permissivo o pensamento acerca da aplicação desta energia em contextos educativos. No entanto, tendo em conta o peso histórico-filosófico anterior e o contexto cultural da altura, o impacto das ideias deste pedagogo não se fez sentir.

Mas é a Descartes (1596- 1650), como ponte entre a escolástica medieval e a filosofia moderna, (Cottingham, 1998) que se atribui o aforismo mais crucial relativamente às emoções: o dualismo corpo-mente, colocou a emoção na alma, e esta teria um efeito perturbador. Esta sentença teve um impacto tão forte na comunidade da revolução científica seiscentista, como tão pesado foi o legado aristotélico de há dois mil anos atrás. É que todos os pensamentos da geração de Descartes viriam a ser determinantes, no pensamento científico que se desenvolveu desde então, até aos nossos dias. O peso duma descoberta, emergente dos contextos da «revolução científica», seria prescritor do destino, desse objecto de ciência. E Descartes foi deste fenómeno um exemplo vivo. Como se verá, a sua concepção perturbadora (porque passional) de emoção,

serviu definitivamente de ponte entre a escolástica medieval e as novas concepções da filosofia moderna.

Além de apresentar uma distinção entre “rés extensa” e “rés cogitans”, o que colide com a (actual) necessária interacção corpo-mente para o experienciar emocional, também crê demonstrar que a conexão entre as “rés extensa e cogitans” é no cérebro; e neste, aponta a glândula pineal como o lugar de intersecção (Cottingham, 1986: 164; Strongman, 1998: 22), contrariamente à perspectiva filosófica anterior, que considerava o coração, como sendo o lugar onde as emoções aconteciam e eram sentidas.

Descartes considerou a emoção um tipo de paixão, mas de natureza essencialmente cognitiva, e tal como a alma, era uma propriedade exclusiva dos humanos. A forte «*conceptualização de dualismo em Descartes, predominou até começarem a surgir as teorias psicológicas no fim do sec. XIX*» (Strongman, 1998: 22). Esta sucessão de argumentos foi determinante na repercussão que teve sobre a concepção de Emoção, e pelo modo como foi sendo posteriormente interpretada pelos estudiosos desta temática: aprisionada entre o dualismo e a paixão, a energia emocional voltou a ser olhada de forma confusa e reservada, e a concepção cartesiana, da noção perturbadora das emoções, por fazerem com que o raciocínio se tornasse confuso e obscuro, acabaria por vir a ter repercussões na tradição posterior.

Nem mesmo Espinosa (1632-1677), - agora revisitado por Damásio⁸⁴ (2003), que «*tratou a natureza das emoções e dos sentimentos e a relação entre o corpo e a mente, (...) e que terá prefigurado soluções que só agora a ciência está a oferecer*» (p.25), já que terá renunciado ao dualismo cartesiano e concebido que mente e corpo, seriam manifestações da mesma substância, ideia que ilustrou através da noção «*a mente humana é a ideia do corpo humano*» (p.27) - terá conseguido implementar a sua perspectiva acerca da emoção.

Mas não deixa de ser importante acentuar o facto de em pleno sec. XVII, Espinosa ter proposto, segundo este autor, o desencadear do processo emoção-razão, na ocorrência dos estados de corpo emocionais. Nas suas reflexões, Espinosa terá separado o fenómeno “do sentir”, do processo de ter uma “ideia mental” do objecto que pode causar uma emoção: «*A reacção, a emoção no sentido literal do termo, é seguida por um sentimento*» (p.26), facto de grande relevância para a compreensão da diferença entre emoção e sentimento. Teria sido importante para a formação em geral se tivesse sido compreendida

⁸⁴ O neurocientista, estuda a obra de Benedictus Espinosa, The Ethics, Parte II, III e IV. NY: Dover Press. 1995. Neste documento encontrou as concepções relativos às emoções e aos sentimentos, e interpreta essas concepções, à luz do conhecimento actual

e aceite a ideia dada por Espinosa acerca da centralização da emoção, como fenómeno de vida, já que «*considerava as pulsões (drives) e motivações, emoções e sentimentos - conjunto que designava de afectos – como um aspecto central da humanidade*», (Damásio, 2003: 22). No entanto, não terá conseguido encontrar consensos entre os seus pares para recuperar a dignidade dessas energias, nem do ponto de vista conceptual nem para a aplicação em qualquer campo concreto.

A vida de Espinosa decorre num contexto de curiosa relevância científica, mas ao discordar do filósofo que não só era seu contemporâneo, como era cientificamente aceite, e o facto de ter confrontado a instituição religiosa organizada, e portanto com as estruturas políticas que lhe estavam associadas, e por ter encontrado uma filosofia de vida que “desprezava” os sinais de qualidade de vida dos seus congéneres, viveu só. Em vida e após a morte, e tal como ilustra Damásio (2003: 280-289), Espinosa «*foi não só atacado como roubado*», do ponto de vista da utilização das suas ideias. Foram estes os contextos que determinaram o seguinte facto: o tributo que as suas ideias acerca dos afectos, poderiam ter constituído para a humanidade, foram banidas e tornaram-se anónimas para as gerações futuras. E mais uma vez e de forma abrupta, a energia emocional e as suas mais valias, se mantiveram omissas nos processos de formação.

Posteriormente outros filósofos, como por exemplo Locke (1632-1704), Hume (1711-1776), Kant (1724-1804), Hegel (1770-1831), Nietzsche (1844-1900), entre outros, e independentemente de quaisquer correntes filosóficas, abordaram a emoção, sem contudo terem elaborado uma teoria concreta. Mas o que se torna evidente é que todas estas cogitações mais ou menos em cadeia cronológica, acabaram por transformar o tipo de valoração atribuída à emoção.

Mas terá sido também a visão paradigmática e optimista da natureza humana defendida por Jean Jacques Rousseau (1712-1778) - nomeadamente ao que ao aluno respeitava: ao defender a livre expressão da criança, o exercício dos sentidos, a experimentação, a manipulação das coisas - que terá sido um forte contributo para que todo um conjunto de fenómenos socioculturais e políticos viessem a confluir progressivamente para a pertinência e necessidade do estudo das emoções. O contributo deste filósofo para os fenómenos motivacionais nos contextos educativos, adquirem a sua expressão máxima em “Emílio” (1762): “*Dá-se grande importância à escolha dos métodos para aprender... e sempre se esquece o meio mais seguro de todos, o desejo de aprender. Dai ao menino o desejo... qualquer método será eficaz*» (Marques, 1998: 41). Alvos de duras e violentas críticas por parte dos pedagogos jesuítas, as ideias de Rousseau acabariam por ser aceites, com os contributos da influência do Iluminismo e das

revoluções Liberais nos sec. XVIII e XIX, (Marques⁸⁵, 2001). Mas o aparelho da educação reservou-se contudo o direito de se manter sensata e cautelosamente afastado dessa noção de Rousseau do «*desejo de aprender*».

Assim, poder-se-ia concluir, que o caminho da integração dos fenómenos emocionais nos contextos da objectividade, foi longo e sinuoso. A atenção dada à emoção, como uma mais valia, na formação do sujeito ganha cada vez mais terreno mas é ainda recente do ponto de vista da sua operacionalização.

Actualmente cada vez mais autores consideram a pertinência da integração das componentes afectivas e emocionais nos conteúdos programáticos formativos de todas as áreas mas sobretudo as de carácter educativo (Jesus, 2002, Steiner e Perry, 2000, Goleman, 1995) e cuidativo (Bisquerra Alzina, 2000), mas é um percurso ainda no início. O facto da noção de emoção ter emergido a partir de uma valoração negativa, ligada a comportamentos com atribuição sócio-cultural negativa, e ao longo de um longo percurso cronológico, em que as instâncias de poder – nomeadamente a religiosidade – faziam sentir a sua hegemonia de forma incontornável, e acabaram por se tornar determinantes no tipo de posicionamento que, as comunidades científicas ao longo do tempo, foram assumindo, relativamente à emoção, e como consequência, relativamente à sua integração como objecto de estudo, e como área integrante de formação dos sujeitos. Dito de outra forma, porque foi sendo vista como algo perturbador, aos olhos dos homens, foi naturalmente omissa, e portanto excluída.

O apelo actual para a integração dos aspectos afectivos e emocionais no processo ensino-aprendizagem é evidente, mas se pretendermos saber porque é que um tema tão essencial – actualmente assumido - ao desenvolvimento humano, não foi já integrado há muito mais tempo, as respostas a esta questão, podem ser também encontradas nas formas como foi sendo gerado o entendimento filosófico, religioso, social e cultural, que o percurso cronológico da emoção foi vivendo. Esta abordagem ao percurso histórico-filosófico da emoção pretende aqui chamar a atenção para este fenómeno.

Mas o desenvolvimento conceptual da emoção foi progredindo. Numa realidade muito mais recente, fora dos contextos filosóficos, e numa perspectiva científica, houve forte impacto provocado por autores que foram provocando mudanças determinantes na concepção de emoção.

⁸⁵ O autor, apresenta a influência de Rousseau ao considerar que as suas ideias acabariam por vir influenciar de forma determinante os movimentos que posteriormente viriam a consolidar as “pedagogias modernas”

2.2. Com os Contributos Teóricos da Emoção

Não serão aqui apresentadas as descrições maciças dos autores das teorias – reconhecidamente importantes - de emoção, mas tão somente aqueles que de alguma forma produziram um tipo de concepção ou teoria que tenha pertinência para a sua definição como elemento central, no desenvolvimento e na educação.

Toda a abordagem, será baseada, entre outros, em autores como Strongman,⁸⁶ (1998) e Carlson e Hatfield, (1992), Bisquerra Alzina (2000) e Damásio (1995, 2000, 2003) que produziram trabalhos de reflexão, acerca desta temática. Também se respeitará tanto quanto possível, a progressão cronológica do desenvolvimento deste conceito.

Desde as teorias evolucionistas iniciadas por Darwin (1809-1882) através de quem emerge a concepção biológica de vida, passando pela concepção psicofisiológica de William James, e pela concepção neurológica - da qual a Teoria de Cannon-Bard é ponto alto - até à percepção das teorias sistémicas, que vêem a emoção como um fenómeno integrador, o conceito perdeu definitivamente o seu carácter de pecaminosidade. Mas o que ainda se constata, é que o conceito se apresenta ainda algo controverso, havendo no entanto alguns pontos comuns.

Um pouco como exemplo e observação destas conceptualizações, serão apontados os contributos das teorias da emoção, relativamente a esses pontos em comum, e que expõem, como na perspectiva dos autores, se considera a associação entre emoção e motivação para a aprendizagem, e como a primeira pode ser desencadeadora da segunda. Mas sem grande surpresa, poder-se-á afirmar que à semelhança da sua definição também não há uma teoria da emoção que possa ser considerada prevalente.

Autores como Carlson e Hatfield (1992) propõem a designação de cada teoria segundo a forma como foi tratada a natureza da emoção, sistematizando-as em teorias evolucionistas, motivacionais, cognitivas, neuroquímicas e sociais; já Strongman (1998), prefere categorizá-las em primitivas, fenomenológicas, comportamentalistas, fisiológicas e cognitivas, desenvolvimentistas, sociais e clínicas. Bisquerra (2000) defende que no estudo tradicional das emoções emergem a corrente evolucionista, donde destaca Darwin por defender que desta deriva a corrente biológica; a psicofisiológica, iniciada por William

⁸⁶ O autor, faz nesta obra uma abordagem muito abrangente e pluridisciplinar que reflecte o que vem sendo e como vem sendo estudada a emoção. Como diz o Prefácio da obra, «*existe um número enorme de teorias da emoção que tratam o sujeito a partir de uma grande diversidade de perspectivas*» e ao longo da exposição pode ser apreciada a discussão acerca das teorias, mas alargada para além dos limites da psicologia, o que seria fundamental no âmbito desta pesquisa, e com algumas conclusões fundamentadas, razões pelas quais será aqui a bibliografia de base.

James; a neurológica iniciada por Cannon; a psicodinâmica iniciada por Freud; a corrente comportamentalista; as teorias de activação (arousal) e as abordagens cognitivas. Numa perspectiva cronológica, aqui serão focados apenas alguns aspectos de algumas das teorias – as neurofisiológicas, as comportamentais, fenomenológicas, cognitivas e sistémicas – mas apenas com o objectivo de conhecer, como em cada uma delas, são focados os três níveis (*neurológico, comportamental e experiencial*) de acção, e a relação entre a emoção, a cognição e o comportamento.

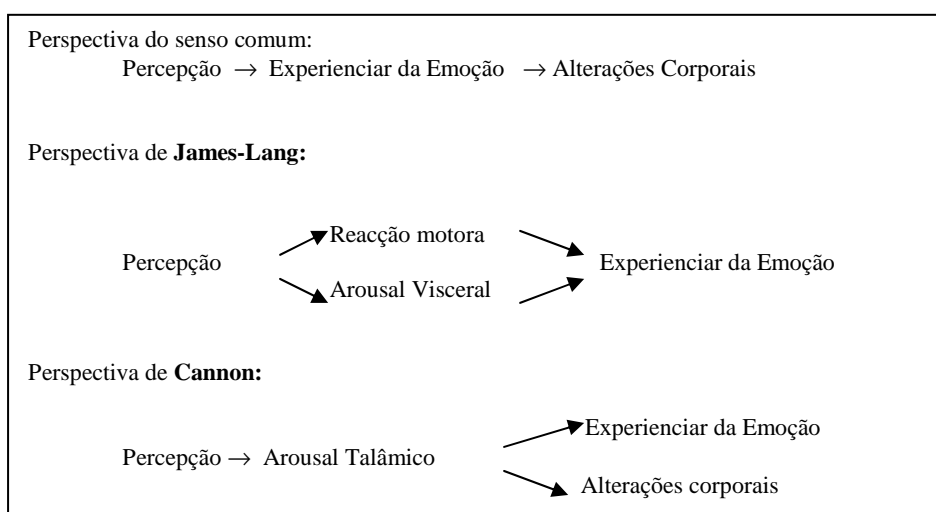
Por exemplo, as perspectivas de **abordagem neurofisiológica**, ao explorarem a emoção como a *activação* neurofisiológica, *arousal*, defendem que a energia motivacional é traduzida como *activação*, que no indivíduo se materializaria em mecanismos fisiológicos. Segundo Carlson Hatfield (1992), há nesta perspectiva alguns autores que diferem quanto ao nível de inter-relação entre emoção e motivação para agir, mas no global, estão de acordo que há uma componente de *activação* neurológica, ou seja, um estado interno (estímulo), que impele o animal para acção específica e direccionada, ligada ao hedonismo e à sobrevivência da espécie. Strongman (1998), que considera estes autores de base (neuro)fisiológica, e os agrupa como teorias fisiológicas, defende que todas estas teorias «*parecem ter lugar para a cognição*» (p.84), e que alguns autores consideram «*a cognição como parte da emoção, ou tentam encontrar um lugar para a emoção considerada fisiologicamente, na sua interacção necessária com a cognição*». Nesta corrente, será pertinente abordar dois trabalhos: a perspectiva psicofisiológica de William James (1842-1910) e a perspectiva neurológica de Cannon-Bard.

James no seu artigo “*What is emotion?*” ao dar ênfase ao corpo, e neste, ao papel das respostas fisiológicas periféricas (SNA e motor) na percepção da experiência emocional, virá dar lugar à psicofisiologia, quebrando a tradição dicotómica mente-corpo, encontrando no contexto emocional uma forma integradora da representação do todo, na percepção do mundo interior e exterior da pessoa. Este pensamento de James (1884) contraria a relação directa entre emoção e actividade, ao definir emoção como “*a percepção de mudanças no organismo, como reacção a algo excitante*”. O aforismo “*não choramos porque estamos tristes, mas estamos tristes porque choramos*”, remete para a identificação da emoção através da percepção pelo sujeito, das suas mudanças fisiológicas.

Nesta perspectiva, e também nos anos oitenta do sec. XIX, mas de forma algo inversa, surge separada e distintamente a visão de Carl Lang, defendendo que, primeiro

surge a percepção do estímulo, depois as modificações corporais e depois a sensação dessas modificações, o que contraria James que insiste que «a emoção é uma sensação e que sem a sensação ela não existe» (Strongman, 1989: 27). Estes autores terão formulado à posteriori a chamada **teoria periférica de James-Lang**, que em síntese, diz que a emoção é a percepção das alterações fisiológicas, e que a experiência emocional é a consequência dessas alterações, o que definitivamente rompe o dualismo cartesiano. Posteriormente, e por oposição a esta, Cannon (1927) e Bard (1928), põem a ênfase no SNC, e enunciam a “*teoria talâmica e centralista*” - por terem considerado que seria através do tálamo que os impulsos originados a partir do estímulo emocional, seriam enviados para o córtex, para as vísceras e músculos - que defendia que as mudanças corporais têm a função de preparar o organismo para a acção. Estas diferenças podem ser identificadas esquematicamente:

Quadro 1 – Sequência da ocorrência da Emoção segundo as diferentes perspectivas (in Carlson and Hatfield 1991: 39)



Cannon defendeu que a base nervosa da emoção é central e não periférica, como tinha proposto William James. Investigações posteriores realizadas nos anos quarenta e cinquenta, principalmente por Hess, Papez, MacLean, Priban, Lindsey, Duffy entre outros, demonstraram que tão pouco é no tálamo que a emoção se forma. MacLean, em 1949, veio a apontar a amígdala como sendo o núcleo com esta função. Damásio (1995, 2000) em investigações mais recentes, além de deixar claro que a amígdala tem de facto uma importância essencial, também prova que não é a única estrutura envolvida e apresenta o sistema límbico como essencial no processamento emocional, e acrescenta comprovando, como a razão e emoção são necessárias para a consumação adaptativa e na aprendizagem da vida.

Mas o que importa remeter para o campo educativo é a impossibilidade de tratar a emoção sem a componente cognitiva, reconhecidamente necessária para o desenvolvimento e a aprendizagem, e como neste processo o estímulo tem importância. Mesmo Duffy, (cf. Strongman, 1989: 29) que inicialmente considerou ser suficiente reduzir a emoção ao conceito de *arousal* (activação) - já antes da noção de “*estímulo emocionalmente competente*” (EEC) apresentada por Damásio (2003: 70-80) - vem posteriormente a considerar que «*os estados emocionais têm de envolver a modificação dos níveis de energia (...) e que este dependeria dos estímulos*», chegando mesmo a defender que todo o comportamento era motivado e que sem motivação não existiria actividade.

A esclarecer definitivamente este processo, vieram, a perspectiva somatofisiológica e integradora de Damásio (2000, 2003⁸⁷), e os trabalhos de LeDoux (2000) que ao envolverem emoção e razão nos processos mentais, através das influências que o estado do corpo também tem nesses processos, e como esse estado corpóreo é alterado pela tonalidade emocional e pelo nível de activação que dela emerge, resultam num conjunto significativamente estimulador ou inibidor do envolvimento do sujeito e por isto, no desenvolvimento e na aprendizagem. Num dado momento Damásio reafirma (2003: 242-244) - e usando a interpretação das palavras de Espinosa - que «*a mente e os raciocínios podem mudar o estado de corpo, mas em menor intensidade do que as mudanças que o corpo pode desencadear na nossa mente*»(p.244), sugerindo a primazia do estado de corpo sobre os estados de espírito, e a forma como estes podem moldar o raciocínio, embora também esclareça que «*as ideias podem criar outras ideias numa autonomia criativa a que o corpo não tem acesso*». (p.244). Esta ideia do impacto somatofisiológico, com determinação integradora sobre a pessoa como um todo, empresta força à hipótese de as percepções (sentidas no corpo) que os professores têm acerca do seu contexto profissional, induzirem também um estado de espírito, que acaba por se tornar consonante com essas percepções corpóreas, ou seja de tonalidade negativa ou positiva, e assim ocorrerem ao nível da consciência, como sentimentos negativos ou positivos. Desta noção integradora, em que o sujeito age perante um estímulo, conforme a atribuição que lhe confere, emerge a perspectiva de uma interacção simbólica, que o sujeito desenvolve com os contextos em que se enquadra.

⁸⁷ Damásio (2003), ao expor a integração somatofuncional entre corpo, cérebro e mente, exemplifica que «a activação do sono diminui a atenção, e eventualmente suspende a consciência; as emoções de fundo e os *moods*, que com elas se relacionam, são também largamente influenciados pela exposição à luz, tanto no que diz respeito à intensidade como à quantidade. A mudança no estado de corpo, traduz-se em alterações mentais» (p. 228,229). Itálico do autor.

As teorias de **feição** mais **comportamentalista**, têm aqui lugar, porque defendem a relação entre emoções e comportamento. Como os teóricos que desenvolvem trabalhos neste tipo de abordagem sustentam, os estados emocionais discretos representam adaptações específicas que envolvem: as chamadas tarefas de vida fundamentais (Ekman, 1994, 1999), os predicados humanos universais (Johnson-Laird e Oatley, 1992) e temas correlacionais (Lazarus, 1991; Smith e Lazarus, 1993), bem como tipos situacionais (Tooby e Cosmides, 1990; Nesse, 1990, 1998, 2000), ou exigências adaptativas (Campos, Mumme, Kermoin e Campos, 1994; Izard, 1971, 1991). Embora estes autores variem na ênfase e formas conceptuais do campo operatório da emoção, o que é dominante é o ponto de vista que defende que as emoções tenham evoluído para ajudar os organismos a responder adaptativamente a situações evolucionárias. Esta vertente teórica ao abordar e relacionar emoções e comportamentos, serve de fundamento para compreender a acção funcional que os sistemas adaptativos desencadeiam, ou seja, a expressão valorativa que as expressões emocionais têm nas mudanças sistemáticas e circunstanciais que podem ser observáveis no comportamento.

Na perspectiva das **teorias fenomenológicas** também consideradas subjectivo-experienciais, e contestando as anteriores, a emoção identifica-se com a subjectividade inerente à individualidade, no vivenciar de uma dada experiência (Queirós, 1997), mas sem anular as alterações fisiológicas. Strongman (1998: 51) expõe que *«embora o subjectivo não se equacione com o cognitivo, muitos investigadores da emoção que enfatizaram a experiência, incluem menções de factores cognitivos na emoção»*.

Nesta abordagem, os autores fazem uma tentativa para explicar o lado subjectivo e experiencial da emoção, analisando também o papel da consciência na emoção e as funções específicas que a emoção pode proporcionar no sujeito, mas no global, defendem que a subjectividade é dominante relativamente à cognição, podendo portanto interagir com ela e modificá-la. Importa focar a visão que Strongman (1998) apresenta de Hillman, que nos anos sessenta do sec. XX, terá definido que *«a emoção é a percepção simbólica de uma psique subjectiva... mas a emoção só ocorreria se houvesse uma situação estimuladora e se esta situação fosse percebida simbolicamente»* (p.40), o que já aludia ao EEC que Damásio (2003) apresenta, e que considera determinante para o desencadear da emoção e para os respectivos processos avaliatórios.

A subjectividade mencionada pelos fenomenologistas, se por um lado pode ser perturbante por ser menos evidente e palpável, dificultando a sua mensurabilidade, deixa claro que um EEC, pode criar um estado de corpo que por sua vez pode ser indutor de uma experiência emocional, cuja tonalidade e intensidade pode ser activadora ou não, de um tipo de motivação propícia para o relacionamento do sujeito com os contextos de curiosidade, de descoberta e por isso com o contexto do seu desenvolvimento e da educação.

Mas terão sido as **teorias cognitivistas** que ao partirem da emoção como experiência subjectiva do sujeito, centralizando-a ao nível do processamento da informação e das cognições (Carlson e Hatfield, 1992; Queirós, 1997) dando relevância à avaliação implícita ou explícita que é feita ao fenómeno que desencadeia a emoção, que atribuíram importância à emoção como função da cognição inerente ao Humano como ser racional, no qual, seria a razão que controlaria os comportamentos. Os teóricos cognitivistas tentam *«explicar a emoção para além de sugerirem que estas podem localizar-se algures nos processos cognitivos»* (Strongman, 1998: 108, 109). As abordagens mais recentes dão mais importância à avaliação e ao significado que a emoção leva o sujeito a atribuir ao estímulo.

Estes autores partem do pressuposto básico de que uma emoção só poderá ser desencadeada após a percepção e a avaliação cognitiva, entendendo que a cognição e a função reflexa, estão presentes e interactivas no processo. Nesta perspectiva, houve contributos sérios que relacionam os fenómenos emocionais com a motivação e o desempenho direccionado. É neste sentido que aqui serão apresentados, sumariamente os contributos da percepção organizativa emocional de Leeper, a teoria da valoração automática de Arnold, a teoria bifactorial de Schachter e Singer, a teoria do processo opoente de Solomon e Corbit, o modelo processual de Scherer, a teoria bio-informacional de Lang, a teoria psicoevolucionista de Plutchik, a teoria do feedback facial de Izard, a emoção e motivação em Frijda, o modelo de Buck: motivação, emoção e cognição, e a teoria da valoração cognitiva de Lazarus.

Por exemplo, o cognitivista **Leeper**, (Strongman, 1998) nos anos setenta defende que *«as emoções conferem ao comportamento (e à actividade mental) a sua relação aos objectivos, permitindo-nos, por exemplo, escolher alternativas ou resolver problemas, ou suportar contrariedades para conseguir uma recompensa»* (p.112) tendo

considerado a «*emoção como uma força activa, que envolve a motivação e percepção, que organiza, sustenta e orienta o comportamento*» e, Carlson e Hatfield (1992) apontam que nos anos oitenta do sec XX, e numa perspectiva da ontogénese, Leeper veio corroborar a indissociação entre emoção/motivação/sobrevivência.

Segundo a valoração automática de **Arnold**, a sequência emocional seria: percepção → valoração (*appraisal*) → experiência subjectiva → acção. O que é interessante em Arnold (1960, cf. Strongman, 1998; Carlson e Hatfield, 1991) é que segundo a autora, fazemos a avaliação de um estímulo de forma automática, no sentido de sabermos como nos pode afectar em termos de bem-estar, e a polaridade desta avaliação - positiva ou negativa - determinará a tonalidade da emoção. Por exemplo, professores que avaliam negativamente os contextos da sua profissionalidade, constroem reportórios emocionais negativos, condicionando assim a acção comportamental.

A teoria bifactorial de **Schachter e Singer**, (1962, cf. Strongman, 1998; Carlson e Hatfield, 1991) defende que o surgir da emoção é desencadeado pela acção concomitante de dois factores: activação fisiológica (arousal) e atribuição cognitiva: interpretação dos estímulos. Tendo comprovado de forma experimental, que os sujeitos num contexto, ao perceberem a sua excitabilidade fisiológica, buscam uma razão que atribuem aos factores situacionais. Na prática resulta, que a atribuição causal determina o tipo de emoção. Este fenómeno da atribuição, como foi exposto no capítulo anterior, tem particular importância no tecido relacional educativo

A teoria do processo opoente dos psiquiatras **Solomon e Corbit** (cf. Carlson e Hatfield, 1991: 153; Bisquerra Alzina, 2000: 40, 41), nos anos setenta do sec. XX, defendeu que a maioria das experiências emocionais seguem um mesmo esquema: “*o padrão standard da dinâmica afectiva*” que revela a capacidade homeostática do organismo perante os processos emocionais, e que comprova que a habituação reduz a intensidade das emoções. Mas importa realçar que Solomon (cf. Marques Teixeira, 2003) defendeu que as emoções já “contêm” a razão, e que a razão prática é definida pela emoção.

O modelo processual de Klaus **Scherer** (in Strongman, 1998: 77-79, Carlson e Hatfield, 1991:21), apresentado nos anos noventa do sec. XX, defende que há cinco componentes observáveis na emoção, cada uma com funções específicas, o que se destaca do modelo dos três clássicos: cognitivo, fisiológico e comportamental. Os componentes são: processamento cognitivo de estímulos para avaliação do contexto; processos

neurofisiológicos para a regulação sistémica; tendências motivacionais e comportamentais de preparação para a acção; expressão motora de comunicação exterior de intenções; e o respectivo estado afectivo subjectivo que lhe fornece meios de reflexão e registo dos factos. Além destes processos, Klaus Scherer também manifesta *«preocupação com a expressão emocional, tanto do rosto como da voz»* (...) e já nos anos noventa, foi apontada uma hipótese de *«continuidade filogenética e universalidade da expressão vocal dos estados emocionais, que indicariam o significado de factores biológicos e psicológicos, nessa expressão e na sua decodificação»*, fenómeno já abordado no capítulo anterior, por ser a linguagem – como um traço do comportamento que faz parte do arousal que a emoção pode desencadear - um factor importante do mundo relacional (Besson, 2003⁸⁸; Caldas2000; Damásio, 2000⁸⁹); e do relacional educativo (Vigotstsky, 1962). Esta riqueza de pormenores, tem também particular importância na relação educativa e na relação dos sujeitos com o tecido educativo, o que exemplifica vivamente a interacção simbólica que a avaliação emocional estabelece com o contexto.

Mas o que Scherer considera ser a reacção emocional (cf. Strongman 1998: 77-79) é o resultado final de uma avaliação pessoal e subjectiva a cinco níveis, que denomina *“controlo de avaliação de estímulos”*: o acontecimento (novidade, expectativas); o produto final (efeitos, prazer ou desprazer, saciação de objectivos); atribuição causal; potencial de controlo; comparação com convicções normativas internas ou externas (conformidade do evento com as normas culturais e com a auto-imagem real ou ideal). Ao ser o sujeito o avaliador deste processo, do qual, segundo o autor, resultaria a qualidade e a intensidade da emoção, faz sentido, reconhecer que tipo emoções expressam os professores, para ter acesso ao tipo de avaliação que é feita ao seu campo de trabalho.

A teoria psicoevolutiva de **Plutchik**, desenvolvida em estudos desde os anos 50 aos anos 80 do sec. XX, apresenta aspectos importantes para a mensuração das emoções. Para este autor, a emoção é *«uma sequência de reacções complexas inferidas, que incluem a avaliação cognitiva, alterações subjectivas e activação de impulsos autonómicos e centrais para a acção»* (Strongman, 1998: 71), considerando que *«o comportamento*

⁸⁸ BESSON, M. 2003. Music in the Brain: Tone Talk, Prosody and Emotion. In III International Conference/ Conferência Internacional: Emotion and Brain – Basic research and Clinical Applications. May.2003. Universidade Lusófona: Lisboa.

⁸⁹ O autor, quando define o termo excitação (p.118) como *«sinais de activação do Sistema nervoso Autónomo, tais como modificações na coloração da pele, comportamento do Sistema piloso, diâmetro das pupilas, suor, erecção, etc»*, após ter incluído a linguagem e a oralidade, também como exposições comportamentais das emoções, também está a inferir que sobre algumas das inflexões desta exposição, nem sempre há controlo volitivo. Este pormenor é aqui importante para inferir a representatividade da intencionalidade emocional na oralidade.

resultante afecta os estímulos envolvidos» fenómeno que pode ser determinante para o gostar ou não do enquadramento relacional que alguém vivencia.

As emoções devem ser percebidas num contexto evolutivo, na perspectiva de Darwin, e de etologia, segundo a qual, há uma continuidade na expressão emocional, desde os animais até ao homem, que se exemplifica com as expressões de terror, surpresa, o aumento da postura corporal com a raiva, erecção dos pelos, mudanças posturais, etc. Considera-as como (Carlson e Hatfield, 1991: 150, 160) reacções adaptativas e que se desencadeiam em situações de emergência para assegurar a sobrevivência. São portanto mais que um sentimento, e o autor entende-as como um desencadear de acontecimentos corporais, com muitos elementos e componentes, que pela sua complexidade impedem que um observador externo, possa observar esse desencadear em toda a sua expressão.

Mas Plutchik considera – o que importa na relação de contexto educativo – que as emoções se desencadeiam por acontecimentos relacionais com outras pessoas (apesar de poderem expressar-se também por ideias do sujeito), sobretudo em situações de percepção perigante ou ameaçadora, de culpa ou castigo. E a forma como são percebidas estas situações, atribuem a essas emoções variações, como a intensidade (medo, pânico, terror), similitude (a vergonha e a culpa são mais similares que o amor e o desgosto) e polaridade (alegria oposta à tristeza). Outro aspecto importante para a educação é o facto de Plutchik (cf. Strongman, 1998) considerar que as emoções *«servem para comunicar informações acerca de intenções ou acontecimentos prováveis»* (p.73) razão só por si pertinente para serem estudadas e apreciadas pelos sujeitos que controlam o processo ensino-aprendizagem, mas também, porque *«aumentam as hipóteses de sobrevivência quando se enfrentam situações de emergência»* (p.73), fenómeno assim percebido pelos alunos em situações nesse contexto, como as avaliações ou jogos relacionais da manutenção do estatuto no grupo, bem como pelos professores, como é ilustrado no capítulo anterior.

A teoria do feedback facial de **Izard**, de carácter actual, inspirada na perspectiva evolutiva darwiniana, e projectada a partir dos trabalhos de Tomkins, no fim dos anos 70 do sec. XX, tal como o nome indica, relaciona o feedback facial com mecanismos neurais, para analisar as diferenças emocionais na perspectiva relacional inter sistémica. Partindo do pressuposto que é um sistema motivacional que dá significado à vida, Carroll Izard (1991) define emoção como um *«processo complexo, com componentes nervosos, neuromusculares, expressivos e experienciais»* (p.42) e o significado de emoção emerge da interacção entre actividade neurofisiológica, actividade facial-postural e experiência subjectiva.

A transculturalidade e a universalidade da expressão das emoções primárias levou Sylvan Tomkins (1962) a propor oito emoções básicas: a surpresa, o interesse, a alegria, a fúria, o medo, a repugnância, a vergonha e a ansiedade, que foram acrescentadas posteriormente por Carroll Izard, criando “As Onze Emoções Primárias segundo a Teoria Diferencial de Tomkins-Izard” que incluem o Interesse, a Alegria, a Surpresa, a Angústia, a Cólera, o Nojo, o Desprezo, o Medo, a Vergonha e a Culpa, e posteriormente acrescentada a Tristeza.

Tomkins(1962) e Izard(1971) ao formularem a **Teoria de Emoções**, designaram-na como **Diferencial** por defenderem que as emoções até com pequenas diferenças representam processos motivacionais e experienciais *diferentes*. Tomkins e Izard, (cit. por Rodrigues et al., 1989) defenderam que o sistema motivacional mais importante dos seres humanos é constituído por estas **onze emoções primárias**, que por terem cada uma delas, características motivacionais e fenomenológicas específicas, poderiam desencadear fenómenos experienciais internos e processos comportamentais, com consequências também diferentes.

Como ponto importante, para a educação, é o facto do autor considerar que a expressão facial, pode em algumas circunstâncias, ajudar a determinar a qualidade da experiência emocional. A implicação desta teoria é a possibilidade de regulação afectiva através de alterações faciais, ou seja, modificando a postura dos músculos faciais, ensaiando uma outra, conscientemente induzida pelo sujeito, pode provocar-se a correspondente alteração no estado de ânimo. A apresentação desta teoria, de forma ordenada, em planos educacionais poderia ser útil para qualquer contexto relacional, e no plano educacional em especial.

A emoção e motivação em **Frijda**, conforme revelam os seus trabalhos ao longo dos anos oitenta e noventa do sec. XX, não se relacionam entre si de forma linear (Strongman, 1998: 127-129) pois Frijda considera que as motivações se devem a diversos factores entre os quais a emoção. Mas na sua teoria, reconhece a avaliação do mundo em função dos interesses próprios, e ao sustentar que a emoção é a tendência para a acção, como resultante da avaliação de uma situação que nos perturba, está a introduzir a motivação e a cognição dentro da emoção. A emoção vai fazendo avaliações automáticas das situações, em função da sobrevivência, do bem-estar, ou seja avaliações valorativas, sobre o que é bom ou mau para o sujeito. Do ponto de vista do processo ensino-aprendizagem, interessa esta ideia que o autor defende de que «*o prazer resulta de se imaginar que os objectos do desejo são alcançáveis*» (Strongman, 1998: 128). Se a

avaliação da situação não corresponde à expectativa da pessoa, origina-se uma emoção, que implica uma tendência para a acção, mas de tal forma, que a pessoa se prepara para actuar em consonância com os seus objectivos. As diferentes tendências para a acção correspondem a diferentes emoções, donde a ira predispor para atacar, o medo para fugir a alegria predispor às interacções e ao contacto social.

Há um ponto importante para o contexto relacional educativo no conjunto das “doze leis da emoção” da teoria de Frijda: na “assimetria hedonista” (Strongman, 1998: 132; Carlson e Hatfield, 1991) o autor defende que as emoções negativas persistem mais tempo de que as positivas.

O modelo de Ross **Buck**, suportado pelos seus trabalhos dos anos oitenta e noventa do sec. XX, apresenta o que Strongman (1998: 122) chama uma *«teoria ambiciosa»* de perspectiva interaccionista desenvolvimental, que cruza motivação, emoção e cognição, situando *«a emoção numa combinação do inato e o adquirido, desde simples reflexos até à complexidade da linguagem humana»* (p. 126). Além disto, aborda dois tipos de comunicação, a espontânea ou inata e a simbólica ou adquirida pela aprendizagem, e aborda de forma concisa, três temáticas que importam ao desenvolvimento dos sujeitos no processo ensino-aprendizagem: o fenómeno da empatia, o ajustamento emocional e a educação emocional.

No que respeita a este estudo, importa abordar que Ross Buck (Strongman, 1998: 125) defende que nós compreendemos as nossas sensações em parte pelo efeito que a sua expressão tem nos outros, e que aprendemos a controlar, através deste *“bio feedback emocional”* as nossas expressões faciais e corporais, e também que as nossas sensações e desejos, se podem aprender e aperfeiçoar pela comunicação espontânea, ou seja pelo tipo de comunicação inata/ biológica, que pode ser mais eficiente no humano devido ao uso da linguagem.

Segundo Strongman, Buck define como capacidade emocional, *«a aptidão para lidar com o ambiente interno das próprias sensações e desejos»* (p.125) e que esta capacidade interage com a capacidade social e que ambas são importantes no ambiente relacional, e em relações específicas, o que neste caso pode ser aplicável ao contexto relacional educativo. Há ainda outra ideia que importa referir, e que diz respeito à empatia – outra capacidade sugestiva em relações educativas – ou à forma como podemos saber o que outra pessoa está a sentir: dado que *«a comunicação espontânea é directa, ou seja tem base biológica, ela proporciona uma maneira pela qual, o receptor obtém informação*

directa acerca do estado motivacional/ emocional do emissor» (Strongman 1998: 126), o que na sua opinião acontece por filogenia e herança genética.

O autor também defende que há regras de ajustamento (*coping*), como formas mais avançadas – raciocinar sobre a emoção – de lidar com a problemática aprendendo o mais precocemente possível formas de controlo ao nível do corpo, do eu e do ambiente. Esta ideia é bastante esclarecedora relativamente à aplicação da formação emocional em educadores e actores de educação.

A teoria da avaliação cognitiva de Richard **Lazarus**, porque a avaliação é um conceito central neste autor, foi sendo desenvolvida ao longo de trinta anos, (1966-1991), e identifica o tipo de atribuição valorativa, por processos cognitivos, ao nível primário e secundário. A avaliação primária diz respeito às consequências derivadas da situação, e a secundária diz respeito às capacidades para fazer frente – *enfrentamento*, como estratégia de *coping* - à situação. Para Lazarus a emoção existe ao nível comportamental, fisiológico ou cognitivo (subjectivo), e na decorrência da emoção, são importantes o interesse pessoal e a adaptação. Mas importa reter que este autor, num dos temas meta-teóricos explicativos da sua teoria: o princípio da «*significação relacional*» (Strongman, 1998: 98; Bisquerra Alzina: 45) sugere que para cada emoção existe um tema central relacional, que tem a ver com os benefícios ou malefícios que dizem respeito a cada relação pessoa-ambiente. E a construção desta relação tem como base o processo de avaliação. Dito de outra forma, e no que a este estudo diz respeito, há por parte dos professores nos estudos apresentados, uma avaliação negativa acerca do seu envolvimento no seu ambiente, e esta avaliação, ao passar por processos cognitivos, seria eventualmente passível de ser reflectida de outra forma, e portanto de alguma forma alterada.

Assim, no global os autores, principalmente os de feição cognitivista e fenomenológica, convergem em pontos, que não só emprestam fundamento à hipótese de haver relação entre a emoção, a cognição e o comportamento motivado a partir da avaliação que o sujeito faz do contexto, como também defendem que essa relação ao ser explorada e aprendida, pode ser gerida, no sentido de contribuir para a qualidade de vida, numa perspectiva intra e inter relacional da pessoa.

Todavia a substancial referência aos fenómenos de avaliação ao contexto, e ao simbolismo envolvido, criaram pertinência para abordar – ainda que sucintamente – uma perspectiva teórica (Strongman, 1989) situada fora da psicologia, que perspectiva a emoção como fenómeno sociológico.

Nesta **abordagem sociológica**, importa referir Rosemberg (1990, Strongman, 1989), que defende que o *Eu* é uma criação social que emerge através da assunção de um papel, que por ocorrer principalmente através da linguagem, se designou por “*interacção simbólica ou reflexividade*”. Segundo Rosemberg⁹⁰ (Strongman, 1989: 252), «*a reflexividade afecta a emoção de três formas: através dos processos interpretativos; no comportamento que se destina a afectar as outras pessoas; e pelos estados de activação que são intencionais*». Nesta concepção, não são os pormenores da teoria de Rosemberg que importam, mas a sua concepção geral, e a forma como ela diz respeito ao objecto de estudo. Como analisa Strongman, (1989): «*Através da interacção social, os seres humanos tornam-se aptos a serem tanto sujeitos como objectos, e a assumirem-se como objectos de processos, que têm a ver com a cognição e a actividade. Podem reflectir sobre os estados psicológicos que têm a ver com as suas próprias emoções, e desse modo, modificar ou pelo menos afectar, essas emoções.*» (p.252)

Estes contributos são determinantes para poder assegurar que, sendo a energia da emoção motivadora em si mesmo, pode ser subjectivamente percebida, e subjectivamente aprendida para ser gerida pelo próprio, no sentido de ser capaz de se tornar auto-consciente, para gerir os seus próprios afectos e se motivar a si mesmo, para se auto-organizar em equilíbrio emocional. Este argumento, que será retomado mais tarde, diz respeito ao objecto de estudo, ou seja a capacidade de se tornar emocionalmente literato, potencializando a sua capacidade racional e relacional, a partir da gestão ou educação emocional, o que é sem dúvida uma mais valia para os contextos das Ciências da Educação. Tal como Solomon (1976, in Marques Teixeira, 2003: 48) defendeu, as emoções «*situam-nos no mundo e por isso, não sendo propriamente o motivo da racionalidade – mas muito menos o seu oposto – são o seu específico enquadramento*», ou seja, enquadram a própria racionalidade, e portanto, as formas como se interage nos e com os contextos.

Para situar esta conceptualização numa perspectiva actual e operacionalizante, mas sem perder o objecto e os objectivos do estudo, ou seja, a relação emoção/cognição nos contextos relacionais educativos, serão apresentadas as abordagens de autores, que a partir dos anos noventa, procederam a investigações acerca da emoção. Assim, partir-se-á de uma definição de emoção para se passar ao reconhecimento da sua expressão e função na vida.

⁹⁰ Strongman, apresenta o que em teoria, Rosemberg defende por reflexividade: «*processo de uma entidade a agir sobre si mesma*» inserindo dois tipos de reflexividade: um de natureza cognitiva, e outro ligado à actividade.

2.3. Na Rota de uma Definição

Após o percurso de abordagens teóricas, podem ser apreciados diferentes conceitos de emoção, apresentadas por autores como Rodrigues et al⁹¹ (1989) que definem emoções como «*fenómenos afectivos intensos, que surgem geralmente de forma brusca, e que também rapidamente se desvanecem*» (p.15) e além destes, também Carlson e Hatfield (1992); Queirós (1997), Bisquerra Alzina (2000) e Marques-Teixeira (2003) cujas descrições e sistematizações efectuadas, apresentam uma informação pertinente.

No global, estes consideram a emoção - corroborando aliás a maioria dos autores - como um fenómeno ou experiência emocional, que se caracteriza pela existência de três componentes: sensação subjectiva, manifestações vegetativas-fisiológicas observáveis ou não, mas sentidas pelo sujeito, e manifestações de expressões faciais e comportamentais observáveis.

A perspectiva de Damásio (1995, 2000, 2003), pela sua actualidade, e pela fundamentação que elabora sobre estudos, em que as abordagens dos autores clássicos não deixam de estar inseridas, servirá para apresentar uma descrição da emoção. Mas será na concepção de Marques-Teixeira, (2003), que será fundamentada a definição definitiva de emoção.

De forma retrospectiva, Ortony, Clore e Collins (1988) defendem que as emoções incluem sentimentos, experiência, fisiologia, comportamento, mas sobretudo cognições e conceptualizações, e entendem que as emoções se podem diferenciar, de acordo com os diferentes tipos de cognições que consideram responsáveis por elas. Mais abrangente que os anteriores, é o conceito de Fisher, Shaver e Carnochan (1990), apontando as emoções, como “*acções organizadas, significativas e geralmente adaptativas*”, como complexos funcionais globais que incluem apreciações e avaliações reflectidas, com processos fisiológicos padronizados, tendência para a acção, sentimentos subjectivos e expressão através de comportamentos específicos.

Esta noção, é corroborada por Carlson e Hatfield (1992), ao definirem a emoção em termos muito mais inter sistémicos, como sendo uma “*predisposição motivacional genética e adquirida, para responder cognitiva, fisiológica e comportamentalmente a*

⁹¹ Os autores distinguem emoções, sentimentos e paixões (p. 15) defendendo que emoção é mais intensa e menos duradoura que o sentimento, atribuindo a este a característica de ser o racionalizar da emoção e a paixão é identificada como um fenómeno afectivo tão intenso como a emoção, mas mantém-se dentro do sujeito sem ser intelectualizado, e por isto, duradouro ao longo de tempo.

determinados estímulos internos e externos”, além de que atribuem à experiência qualidade e profundidade, do ponto de vista subjectivo, de quem vive e reage na situação em causa.

Numa perspectiva mais recente, Bisquerra Alzina (2000: 61) considera que a emoção é vista como um processo com quatro etapas: antecipação (se houver aviso prévio) provocação, revelação e resultado. Bisquerra, corroborando os autores das teorias cognitivistas, também defende que as emoções são reacções às informações que recebemos do contexto em que estamos, e a sua intensidade é relativa às avaliações subjectivas que elaboramos a nível cognitivo, acerca de como a informação recebida alterará o nosso bem-estar. Este autor é aqui abordado, porque assumindo pretender encontrar uma definição esclarecedora e consensual, define a emoção como *«um estado complexo do organismo, caracterizado por uma excitação ou perturbação que predispõe a uma resposta organizada»*.

Mas é também interessante - e no que respeita ao contexto dos professores - que Bisquerra defende que nestas avaliações subjectivas, estão envolvidos os conhecimentos prévios, as crenças, os objectivos pessoais, a percepção do ambiente provocativo, etc., pelo que estas, seriam variáveis jamais a omitir em qualquer estudo de experiências emocionais em contextos de vida. E o autor acrescenta algo interessante: *«uma emoção depende do que é importante para nós»* (p.63), o que parece ser determinante para reconhecer estados emocionais e as razões circunstanciais da sua ocorrência. Tendo em conta os trabalhos apresentados, parece ser possível considerar a discrepância entre o que é importante para os professores e o que é possível viver na sua profissionalidade.

Fora de qualquer concepção teórica propriamente dita, Damásio ⁹²(1995: 150-156) entende a essência da emoção como um conjunto de mudanças no que ele chama de *«estado de corpo»*, que seriam induzidas pelos órgãos através das terminações nervosas, sob controlo do sistema cerebral, podendo essas mudanças serem perceptíveis do exterior ou só pelo próprio. Nesta perspectiva, predominantemente “somatofisiológica”⁹³, o mesmo

⁹² Damásio caracteriza, o que chama *«a essência da emoção como a colecção de mudanças no estado do corpo que são induzidas numa infinidade de órgãos através das terminações das células nervosas sob o controlo de um sistema cerebral dedicado, o qual responde ao conteúdo dos pensamentos relativos a uma determinada entidade ou acontecimento»* (1995: 153), e defende também que tal reportório de activação é observável.

⁹³ (Somatofisiológica”, é considerado aqui diferente de neurofisiológico que é mais restrito, porque ao fazer apelo ao conceito neurológico resulta algo redutor. Neste aspecto específico o termo somatofisiológico apresenta uma visão mais abrangente do corpo e da noção de emoção e da sua impressão no corpo.

Curiosamente, Damásio em 2000, (O Sentimento de Si), a propósito dos Mapas do Corpo, que colaboram na consciência para representação mental da relação entre os objectos e o corpo, veio clarificar o que *«a noção que a palavra invoca é mais restrita de que deveria ser»*. Corroborando esta orientação, vem

autor define a emoção como a combinação de um processo avaliatório mental (simples ou complexo) que emite alterações dirigidas: maioritariamente ao corpo, pelo que se verificaria o estado emocional do corpo, e minoritariamente ao cérebro, pelo que se verificariam as alterações mentais adicionais.

Nesta obra, distingue o «estado emocional do corpo» e as «alterações mentais adicionais», sendo que esse estado do corpo emerge pela «combinação de um processo avaliatório, simples ou complexo, com respostas disposicionais a esse processo, na sua maioria dirigidas ao corpo propriamente dito» e as alterações mentais resultam dessas mesmas «respostas disposicionais dirigidas ao cérebro, exactamente os núcleos neurotransmissores do tronco cerebral» (p.153) Nos trabalhos mais recentes, (2000, 2003) Damásio mantém a taxionomia que apresentou no trabalho inicial: considera que as emoções-propriamente-ditas (p. 60) integram três categorias de «fronteira porosa» mas necessária: emoções de fundo, emoções primárias e emoções secundárias ou sociais.

No trabalho mais recente, propõe uma hipótese para definir emoção que apresenta da seguinte forma:

1. Uma emoção propriamente dita é uma colecção de respostas químicas e neurais, que formam um padrão distinto.
2. As respostas são produzidas quando o cérebro normal detecta um “estímulo emocionalmente competente” (EEC), sendo as respostas automáticas.
3. O cérebro está preparado pela evolução para responder a certos EEC (que podem ser de origem ontogenética ou adquiridos pelas experiências de vida passada ou presente) com reportórios de acção específicos.
4. O resultado imediato destas respostas, é uma alteração temporária do estado do corpo e do estado das estruturas cerebrais, que mapeiam o corpo e suportam o pensamento.
5. O resultado final das respostas é a colocação do organismo directa ou indirectamente, em circunstâncias que levam à sobrevivência e ao bem-estar (in Damásio, 2003: 70).

Os aspectos ligados a outras categorias de emoção, bem como a sua funcionalidade e utilidade que à frente serão abordados, servirão para melhor identificação deste fenómeno afectivo, mas o essencialmente determinante, para os aspectos da educação, é que a emoção é uma das capacidades que a evolução dotou a humanidade, para manter a qualidade de vida, e a sensação subjectiva de bem-estar. O que foi e se mantém relevante em Damásio (1995, 2000, 2003), é o facto de ter demonstrado a

referir que o Sistema somatossensorial «é mais do que um Sistema (...) é uma combinação de subsistemas, cada um dos quais transmite ao cérebro sinais acerca do estado de diversos aspectos do corpo (...) existe até um aspecto da sinalização somatossensorial que não utiliza quaisquer neurónios, mas sim substâncias químicas difundidas pela circulação sanguínea...» (p. 179)

impossibilidade de separar a emoção da razão, defendendo mesmo que, alguém privado das suas emoções alteraria as decisões supostamente racionais.

A mesma noção da impossível dicotomia entre racionalidade e emoção, viria posteriormente a ser reforçado por Goleman (1996: 310) além de que este autor destaca as evidentes possibilidades de disciplinar a mente emocional, para direccionar e mesmo potencializar a mente racional. Goleman não define termos para emoção, mas “interpreta-a”, segundo as suas palavras, como *«um sentimento e os raciocínios daí derivados, estados psicológicos e biológicos, e o leque de propensões para a acção»*. Tal concepção, além de pouco preocupada com as relevâncias aos níveis neurofisiológicos e experienciais, investe fortemente na evidência da energia emocional, como um capital determinante de comportamentos e decisões.

Mas para se assumir uma concepção concisa e definitiva, recuperam-se as palavras de Marques-Teixeira (2003: 49) ao defender que *«as emoções não são apenas reacções»*, são fenómenos de manutenção de vida, de natureza evolucionista, precedente ao aparecimento dos seres humanos, que evoluindo simultaneamente à evolução da racionalidade, são actualmente *«fenómenos emocionais [que] têm uma estrutura muito complexa, constituída por três ramos: um, inscrito no domínio biológico (ramo neuropsicológico); outro, na musculatura facial (ramo expressivo); e um outro, inscrito na natureza simbólica dos fenómenos psicológicos (ramo fenoménico)»*.

Esta concepção, é de importância essencial para este estudo, porque, ao inserir o ramo fenoménico no conceito de emoção, e porque este diz respeito à natureza simbólica dos fenómenos psicológicos, serve para aceder ao contexto do sujeito através do simbolismo que o contexto tem para ele. Dito de outra forma, e tal como o autor defende, *«estes fenómenos, reflectem sob a forma de experiências directas, o significado das situações e dos fenómenos...»* (p.49), ou seja, o tipo de experiências emocionais experienciadas pelos professores, serão indicadores para aceder ao significado e ao sentido que essas experiências têm para eles. E esta interacção, é uma nota de referência neste estudo. É que, se por um lado importa às Ciências da Educação, o reconhecimento do contexto analítico e factual do campo educativo, por outro mas não menos importante, importa reconhecer o tipo de atribuição de sentido que os professores fazem acerca desses contextos. E este fenómeno – como acaba de ser comprovado - é possível ser “visto”, através do “ramo fenoménico” (Marques Teixeira, 2003) que respeita a cada uma das emoções.

Mas para deixar claro que as emoções dotam os humanos da capacidade de “*atribuição de sentido*”, é necessário reflectir acerca do quanto estes fenómenos são essenciais, já que, e mais do que isto, «*as emoções constituem o enquadramento da própria racionalidade, no sentido de que permitem ao sujeito “estar sintonizado” com o mundo*» (Marques-Teixeira, 2003:49), numa perspectiva holística, que se manifestam através das suas qualidades específicas, e que tanto o humor como as emoções - o que aqui interessa evidenciar – matizam as nossas experiências. Segundo este autor, não só não podem considerar-se «*intrusões ou interrupções na nossa objectividade racional*», como é um facto que «*uma emoção é estruturada por conceitos e juízos, a maior parte deles aprendidos (pelo menos nos seus detalhes e aplicações) e está envolvida numa estratégia de auto-preservação física e psicológica*» (2003:49), que corroborando a ideia de Ekman ao citar Lazarus: «*as emoções reflectem a sabedoria das “eras”, tanto na expressão, como na resposta que provoca*» (2004: 49).

Seguindo estes pressupostos caberia agora abordar as razões pelas quais a vida colocou à disposição dos Homens, este legado, ou seja, conhecer a utilidade prática e as funções das emoções.

2.4. Emoções - Função e Exibição

Uma vez definida a emoção, como conceito, neste ponto será abordada a sua aplicabilidade nos contextos de vida e a sua expressão, no sujeito, principalmente no que diz respeito a cada uma das categorias.

Ekman, (2003) partindo da mais valia do seu passado evolucionista, considera as emoções como «*os nossos mecanismos avaliadores automáticos (...) rápidos e inconscientes*», mas realça que «*a grande vantagem das emoções é que são funcionais*». (p.51). Esta noção é essencial, porque identifica como estes processos podem ser desencadeados, “obrigando” o sujeito a focalizar “activamente” a sua atenção (em si ou no ambiente), e como este facto pode por si desencadear (não só, mas também) uma emoção. Além desta forma, Ekman (2003) também considera que as emoções podem ser desencadeadas por outras situações: os momentos de avaliação reflexiva, através do que chama “auto avaliadores”; pela recordação de situações em memória; pela imaginação; pelo “falar” de episódios emocionais passados; pela empatia; pela educação recebida nomeadamente acerca dos “pressupostos” comportamentos e gestões emocionais que devemos assumir; pela violação de normas sociais, e por último, e usando as palavras de

Ekman, «*consiste em assumir voluntariamente a aparência de uma emoção*» (2004:51-59). Em suma, a emoção pode ter desencadeadores vários.

Mas, porque importa de sobremaneira ao acesso ao conhecimento dos aspectos valorativos da emoção de professores, para aceder ao estudo dos contextos educativos, é essencial reconhecer aqui que as emoções não ocorrem de forma gratuita, ou porque as «*circunstâncias [do nosso contexto nos] sejam familiares ou desfavoráveis*» (Marques-Teixeira, 2003). De facto, não é assim. As emoções não dependem do tipo de circunstâncias que se vivem, mas sim «*da avaliação dessas circunstâncias, como envolvendo uma modificação substancial*». Como acentua o autor: «*as emoções ocorrem quando nos apercebemos de alterações muito significativas na nossa situação*» (2003:49), e a emergência de uma emoção, é o exemplo de um tipo de resposta primária, mas de forma muito económica e com utilização de recursos limitados, no sentido de focalizar a atenção no ambiente, e lhe ser atribuído um significado, e portanto uma avaliação.

E é precisamente a partir desta «*função de avaliação das emoções que é legítimo inscrevê-las na esfera das funções reguladoras do comportamento*» (Marques-Teixeira, 2003:50). Tal como este autor acentua: «*as emoções reflectem, sob a forma de experiência directa, o significado dos diversos fenómenos e situações e serve como um dos mecanismos principais da regulação interna da actividade psicológica e do comportamento dirigido para a satisfação de necessidades actuais. Dito de outro modo, a função essencial da emoção é a organização*» (2003: 50).

Assim, fica claro que as formas como os sujeitos expressam e gerem estes fenómenos, evidenciam também as “estratégias” pessoais de interacção com o meio contextual em que se encontram, no sentido da sua organização, como sistema, num sistema mais vasto, para atingir o seu bem-estar.

Poder-se-á investigar a sua percepção, ou seja, são fenómenos que podemos perceber em nós (a níveis diferentes da consciência, como à frente será abordado) e nos outros, através de uma gramática expressiva, específica da exibição de cada emoção. Mas de facto, podem ser identificáveis.

Por um lado, diferentemente, porque há que ter em conta as experiências de vida e a cultura (Mesquita e Karasawa, 2002; Kitayama, Markus, Kurokava, 2000; Scherer, 1997), a religião, os contextos e seu significado atribuído. Mas por outro lado, igualmente, porque somos humanos, inseridos na mesma espécie, com necessidades básicas semelhantes.

Por exemplo, o contexto cultural, é uma variável determinante nestes estudos da emoção. Em abordagens transculturais, Markus, Mullally e Kitayama, (1997) verificaram que as atitudes ou “modos próprios” (selfways, no original), ou seja, as formas como o indivíduo participa na cultura, assumem diferenças importantes conforme a cultura de onde provêm os indivíduos, ou naquela onde se inserem, remetendo para a “integração” cultural um valor determinante. Ainda a este propósito, Mesquita e Karasawa (2002) também verificaram que as diferenças culturais nas questões mais fortemente associadas a agradabilidade, estão relacionadas com as diferenças de ideal, normas e práticas “do que significa ser pessoa”. As autoras concluíram que as diferenças culturais desencadeiam diferenças significativas, na natureza da experiência emocional dos sujeitos. Tudo o que foi fazendo parte da vida do sujeito lhe diz respeito, dependendo dos factos, fenómenos e relações às quais ele, através da sua experiência emocional lhe atribuiu mais valor, e a forma como os percepcionou, bem como os sentimentos que a partir daí se originaram.

E nesta perspectiva é também essencial, não só a forma como o sujeito se relaciona agora com essas experiências emocionais, através dos «*marcadores somáticos*» respectivos, como também, a forma como «*sente os sentimentos*» acerca delas. Em cada um destes pontos de relação, estiveram e estão em causa fenómenos de natureza emocional, que condicionam o meio interno da pessoa, originando estados, com tonalidades próprias, que podem ou não ser percepcionados pelo sujeito.

O sentimento emergente de uma emoção, é uma referência íntima e única a um estado emocional e ou cognitivo com representação somática, com importância para o indivíduo, a partir do qual ele poderá seleccionar o comportamento mais adequado, como por exemplo, descansar, privar-se de excessos, ou simplesmente dedicar mais atenção à observação dos sinais do corpo.

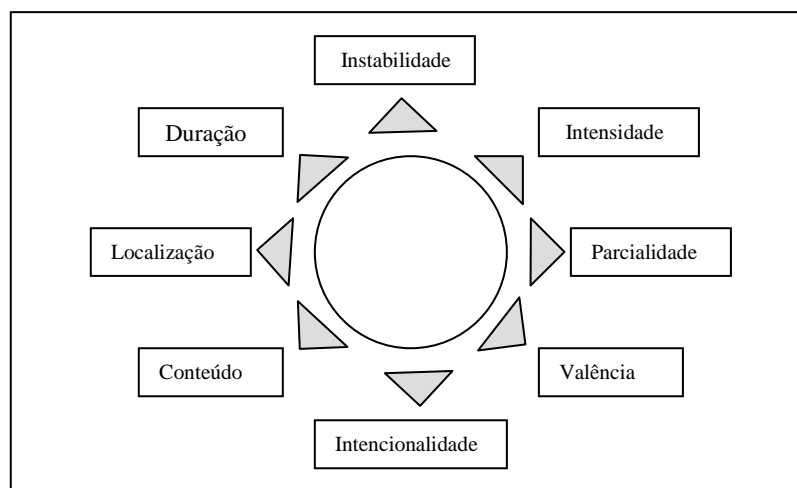
Na Introdução do seu primeiro trabalho, Damásio (1995: 17) foi peremptório ao afirmar que «*os sentimentos, juntamente com as emoções que os originam, não são um luxo. Servem de guias internos (...) constituem a base daquilo a que os seres humanos têm descrito como a alma ou espírito...*», mas há muito mais a saber.

Para tanto serão usados, entre outros, os trabalhos de Marques Teixeira (2003), Damásio (1995, 2000, 2003) de Goleman (1995, 1999) e os trabalhos empíricos apresentados em publicações respectivas à temática (Cognition and Emotion).

2.5. Identificação e Caracterização

Após terem sido abordadas algumas formas de desencadear emoções, e a sua utilidade prática, serão agora abordados os tipos de emoção, e a forma como se desencadeiam e como são exibidas ao nível do corpo. Mas antes, torna-se necessário apresentar algumas das suas características mais importantes, para posteriormente se compreender a sua representatividade nos contextos relacionais. Assim, e para caracterizar a emoção, faz sentido chamar aqui, aquilo que Marques-Teixeira considera como as “*qualidades únicas*”⁹⁴ das emoções, (Quadro 2), e que entre outras, há pelo menos três

Quadro 2 – Qualidades das Emoções. (In Marques-Teixeira, 2003: 51)



que descreve como características específicas: Em primeiro lugar, «*são corporizadas e manifestam-se em padrões de expressão facial, de comportamento e de activação autonómica, reconhecíveis e estereotipados*» pelo que podemos vê-las em nós e nos outros, mesmo contra a sua vontade. Em segundo lugar, «*são menos susceptíveis às nossas intenções*», o que nos impede o seu controlo, nomeadamente nas emoções básicas, jamesianas, por serem desencadeadas, frequentemente “*antes e em oposição às deliberações racionais que lhe dizem respeito*” (W. James, 1890, in Marques Teixeira, 2003:51). E por último e como o autor defende, como sendo a característica mais importante, é que as emoções «*“são menos capsuladas” do que outros estados*

⁹⁴ Marques Teixeira (2003), ao caracterizar e descrever as emoções, atribui-lhe «*qualidades únicas que as distinguem de outros estados mentais*» considerando assim que (no Quadro 2, no sentido dos ponteiros do relógio) para cada emoção há as seguintes qualidades: «*a **Intensidade**: o seu grau de activação; **Parcialidade**: focagem numa área restrita e expressão de uma perspectiva pessoal; **Valência**: com sinal positivo ou de aproximação ou o inverso; **Intencionalidade**: direcção do comportamento activado por um estado emocional; **Conteúdo**: tipo de emoção desencadeada; **Localização**: agregado mais ou menos corporalmente localizado, das manifestações corporais; **Duração**: tempo de activação do estado emocional; e **Instabilidade**: zona de desequilíbrio comportamental e psicológico*».(p.51)

psicológicos», donde poderem ser os estados emocionais a dar a tonalidade ao que sentimos perante o que vemos, como «*quando se está triste o mundo parece mais sombrio*» (p.51) ou o inverso para uma emoção positiva.

Com esta abordagem pretende reconhecer-se, em primeiro lugar, que as experiências emocionais têm as suas próprias expressões faciais e corpóreas, que no conjunto identificam um tipo de emoção. Em segundo lugar, pretende dar-se relevância, ao facto de que as expressões emocionais e as formas como são percebidas subjectivamente pelos próprios que as sentem, permitem modificar a apreciação valorativa cognitiva, que é dirigida a si mesmo, e aos contextos em que decorrem. E estes fenómenos, ajudam a reconhecer a sua utilidade na vida intra e inter relacional, nomeadamente no tecido educativo.

Para reconhecer mais detalhadamente a emoção, o próximo sub-capítulo apresentará uma tipologia específica, essencialmente baseado nos trabalhos de Damásio (1995, 1999, 2000), por ser considerado este um trabalho de investigação consistente nesta temática, para os objectivos que aqui se pretendem atingir, além de lhe ser reconhecida maior actualidade e maior abrangência.

Das Emoções de Fundo

Este conceito de emoções de fundo, é encontrado em Damásio (1995, 2000), que os entende como processos reguladores da vida, tais como «*o mal-estar, o bem-estar, a calma ou a tensão*» (p.72), que são principalmente desencadeadas por indutores internos relacionados com a homeostasia e a homeoesia, e portanto, o seu alvo é mais interno do que externo. Dizem respeito aos processos de regulação biológica, de aferição endócrino-metabólica aos contextos circadianos, e no homem, permitem «*ter os sentimentos de fundo de fadiga ou energia, de esperança ou desencorajamento*» (2000: 73)

E nesta apresentação, como podem ser detectadas?

Um pormenor que importa a este estudo, é perceber como podem ser detectadas, o que o autor esclarece que são perceptíveis através de «*pormenores subtis relacionados com a postura corporal, como a velocidade e contorno dos movimentos, com modificações mínimas na quantidade e velocidade dos movimentos oculares e no grau de contracção dos músculos faciais*» (p.73), e posteriormente (2003: 61) acrescenta que são reveláveis através «*manifestações subtis, tais como o perfil dos movimentos dos membros*

ou do corpo inteiro – a força desses movimentos, sua precisão, frequência e amplitude – bem como expressões faciais». Damásio também sustenta que estas emoções de fundo, são os estados de corpo que originam os «*sentimentos de fundo*» (2000: 326, 327), em que destaca por exemplo, a fadiga.

Das Emoções Básicas ou Primárias

São reacções instintivas, inatas, próprias dos animais inferiores e do homem, e algumas delas semelhantes, (Darwin, 1872, in LeDoux,⁹⁵ 2000) como resposta corporal a um perigo real ou retido em memória.

São processadas, obedecendo a um desencadear neurológico: o estímulo (EEC) é percebido pelos órgãos da percepção (visual, tátil, auditiva ou gosto, entre outros) que processam a informação e depois detectado pela amígdala temporal, em cujos núcleos neuronais há representações de disposições que desencadeiam a activação (*arousal*) de um estado do corpo, característico do tipo de emoção, inerente à avaliação feita (fuga, aproximação), e que a seguir será exibida no corpo (fácies ou corpo propriamente dito). Sobre esta exibição não há controlo imediato neocortical, já que o conjunto de respostas desencadeadas pela amígdala podem ser musculares e ou viscerais (do SNA, sobre o qual não há controlo volitivo), respostas para os núcleos neuro-transmissores, e para o eixo hipotálâmico-hipofisário, que colocará em marcha respostas neuro-endócrino-metabólicas. São o tipo de emoções que, por terem uma avaliação neocortical do estímulo, mais tardia que a detecção da amígdala a esse estímulo, podem desencadear comportamentos menos adequados ou “*impulsivos*”.

Damásio (1995:146) considera-as reacções emocionais pré-programadas, por serem «*reacções imediatas, quando são detectadas, no nosso corpo ou fora dele, com determinadas características de estímulos*», tal como o tamanho, a envergadura, o tipo de movimento, determinados ruídos ou sons, e determinadas configurações do estado do

⁹⁵ O autor explora as pesquisas da obra de Darwin: *The Expression of the Emotions in Man and Animals* (1872), em que foram observadas semelhanças notáveis, como a perda de controlo de esfíncteres perante o medo ou o perigo, o pelo eriçado, a semelhança entre os grunhidos do homem zangado e o dos animais, a emissão de sons violentos, as expressões faciais semelhantes às expressões de animais.

Mas é importante que se mencione como estes autores, apresentam boas apresentações exemplificadas de «*emoções sociais em chimpanzés, golfinhos, leões, lobos, e cães e gatos*» (Damásio, 2000: 63, 64), e de como «*as emoções se podem observar em animais e de como elas correspondem a estados internos, como por exemplo: as deambulações orgulhosas de um macaco dominante, o comportamento aristocrático de um liderdominante, no comportamento humilhado de um animal que não domina os seus pares e tem que ceder espaço e alimento, a compaixão que um elefante demonstra para com outro quando está ferido ou sofre, o embaraço de um cão que fez o que não devia*» (p.63, 64).

corpo, que sejam sentidas como perigantes, ou ao contrário tenham uma avaliação positiva (determinando acções de aproximação). Darwin que estudou as expressões corporais em diferentes espécies, descreveu inúmeras semelhanças deste tipo de exibição emocional, entre os homens e os animais, e a comprovar o seu inatismo, exemplificou com o fenómeno dos cegos, que não tendo podido aprender as expressões faciais das emoções primárias, não deixavam de as exhibir.

As características de transculturalidade e a universalidade das emoções primárias levaram a que os teóricos como Tomkins e Izard (já apresentados) criassem a Teoria Diferencial, com as onze emoções primárias: o Interesse, a Alegria, a Surpresa, a Angústia, a Cólera, o Nojo, o Desprezo, o Medo, a Vergonha, a Culpa e a Tristeza; e que Paul Ekman (1992), identificasse: o medo, a tristeza, a surpresa, a felicidade, a zanga e a aversão, a que Plutchik (1980, 1989, in Strongman, 1998) viria a acrescentar a aceitação, o pressentimento e a surpresa. Esta brevíssima exemplificação de emoções inatas, é suficiente, para podermos compreender como pode ser enriquecida a nossa exposição corpórea do experienciar deste fenómeno.

A experiência emocional, pode ter a exibição de uma emoção apenas, ou ter inúmeras expressões combinadas (tal como defendeu Plutchik, ao apresentar as suas díades emocionais, para emoções mais complexas) e podem ser vividas consciente e ou inconscientemente. O facto de serem perceptíveis pelo próprio e observáveis, podem ser assumidas conscientemente e ter impacto social e relacional, razão porque aqui têm especial importância, dado que algumas delas já foram apresentadas em estudos (Vieira e Relvas, 2003; Esteve, 1995; Lopes, 2003) anteriormente abordados.

Mas são também curiosamente prestáveis para o desenvolvimento desta pesquisa o tipo de relações que as pulsões ou necessidades de vida desencadeiam com as emoções e vice-versa. Por exemplo (Damásio, 2000, 2003; Fischer, Shaver, e Carnochan, 1990), o medo, a tristeza e o nojo, inibem a sensação de fome e a actividade sexual. Mas por outro lado, estas mesmas necessidades/ actividades são estimuladas pelas emoções de alegria, que é por sua vez, reciprocamente desencadeada pela saciação destas necessidades básicas. Todavia, se o indivíduo for bloqueado nessa saciação, são desencadeadas a tristeza, o desprezo, a zanga. Há uma relação íntima entre este tipo de fenómenos e a noção de homeostasia e homeoresia, e a noção de que os estímulos induzem emoções e que a vivência destas emoções podem em si mesmas constituir-se como EEC, para novo exhibir de emoção e consequente comportamento emocional, tem aqui cabimento, e encontra nesta ideia um bom exemplo de interacção simbólica, nos contextos de vida.

Emoções Secundárias ou Sociais

Estas emoções, dada a sua natureza e objectivo, sobretudo porque se expressam moduladas pela aprendizagem e pelas relações sociais, têm aqui uma importância particular.

São também experiências de tonalidade emocional, que também podem ter iniciado com uma estimulação a partir das amígdalas temporais, e obedecendo a todo o processamento relativo ao das emoções primárias, mas agora há a nítida intervenção do processo cognitivo, com uma - possível senão determinante - deliberação do pensamento. Assim, podem ser submetidas ao controlo volitivo, e ser moduladas, inibidas ou adaptadas aos sentidos de ética, estética e funcionalidade relacional, bem como ao simbolismo de que estão imbuídas, conforme as experiências de vida, a culturalidade ou a aprendizagem.

Do ponto de vista do corpo (Damásio, 1995), estas emoções têm um processamento complexo e elaborado, mas importa sobretudo que, em essência, e por oposição às anteriores, há a actuação de um EEC ao nível da amígdala, a partir da qual será desencadeado o efluxo entre a amígdala e o córtex frontal ventromediano (não presente nas emoções básicas, primárias), que por sua vez, enviará através da amígdala as mensagens ao corpo e ao cérebro (nomeadamente a outros córtices pré-frontais), que irão desencadear o conjunto de acções que identificam a exibição destas emoções. O exibir deste tipo de emoções pode solicitar a intervenção do córtex pré-frontal, e portanto é de natureza também racional.

Segundo Damásio (2003) as emoções sociais incluem «*a simpatia, a compaixão, o embaraço a vergonha, a culpa, o orgulho, o ciúme, a inveja, a gratidão, a admiração e o espanto, a indignação e o desprezo*» (p.62). No contexto social e inter relacional, há um sem número de estímulos e respostas aos mesmos, porque estas emoções se podem decompor ou complexificar, em intensidade e tempo de expressão. Uma experiência de uma emoção básica, por exemplo de tonalidade negativa, que tiver ficado em «*marcador somático*» pode no futuro modificar não só o mapeamento das organizações neuroquímicas no corpo, como também o mapeamento das imagens mentais, relativamente a essa experiência vivida. Os sentimentos de fundo e os sentimentos (do domínio da consciência) podem agora inibir o desencadear deste tipo de emoções e também a sua exibição. As experiências emocionais são um contributo valioso de aprendizagem de vida. E as relações humanas também. O sofrimento (actual) exibido por

alguém, pode ser sentido por nós, se essa experiência estiver inserida na nossa consciência e inserida no nosso marcador somático. A empatia é um dado biológico, estamos filogeneticamente preparados para emitir e perceber emoções nos outros, principalmente se está inserida em nós como experiência emocional consciente.

Esta ideia leva-nos a uma noção que importa referir: estas emoções utilizam os processos e os meios de activação das emoções primárias, mas nem sempre necessitam da presença de estímulo (EEC), já que algumas delas, tal como em Ekman (2004) se reconhece, podem ser desencadeadas a partir de memórias, crenças ou perspectivas interiores, mas há outras (e é aqui que a empatia importa ser reconhecida) que são moduladas a partir do tipo de impressão que damos aos outros. Como Damásio (2000⁹⁶) esclarece «*algumas qualidades físicas promovem certas respostas emocionais nos outros*» (p.65, 66), pelo que algumas emoções sociais podem desencadear um feedback inconsciente de respostas emocionais.

Outro ponto a ser focado, é a natureza de emoções sociais, inerentes aos momentos de opção pessoal. Quando assumimos preferir esta ou aquela forma de estar, perante uma filosofia política ou religiosa, ou algo mais elementar como gostarmos de chocolate, arenque, ou da cor vermelha, em detrimento de café, lula e da cor laranja, nestas “opções” estiveram vivências de tonalidade emocional, que tiveram como base, as aprendizagens pessoais, de natureza intra relacional, com os outros, e em geral, com o mundo. Uma vez apreendidas as percepções e as (eventuais) avaliações das emoções primárias, poderemos, num plano mais cognitivo, construir comportamentos que emergem de emoções sociais, de livre arbitrium, de aceitação ou recuo, perante pessoas, grupos (experienciando enfado, tristeza, ou neutralidade com uns, e alegria ou felicidade com outros), objectos (sentindo alegria ou apreciando as formas estéticas de uns e curiosidade ou espanto com outros) ou actividades, sentindo que entramos em fluxo (Csikszentmihalyi⁹⁷, 2004) com algumas, e sentindo aversão com outras.

⁹⁶ O autor, defende que se reflecte o fenómeno de história evolucionária, já que «*para quem observa tais respostas, e por vezes para quem as exhibe, estas emoções aparecem sem qualquer motivo aparente, porque a sua origem reside nos mecanismos automáticos da emoção social*». (p.66)

⁹⁷ CSIKSZENTMIHALYI, defende nesta obra que executar ou levar acabo qualquer actividade, é tanto mais despoletador de prazer, quanto mais esse prazer se relacionar com a forma e menos com a substância e além disto, considera que há uma motivação interior para a acção, que em alguns se baseia numa activação (arousal) para continuar as tarefas, e noutros passa a ser cognitivamente construída. Para explicar o fenómeno filogenético do corpo em fluxo, diz: «*estamos programados geneticamente para obter prazer da sexualidade. É o modo inteligente com que a evolução garante que os indivíduos se comprometam em actividades que provavelmente os conduzirão à procriação e à manutenção da espécie*» (p.158). Este conceito, integra nuances da função biológica das emoções e busca, quando o fluxo é conseguido o mesmo tipo de harmonia.

Quase tudo, com que entramos ou não em interacção, directa ou indirecta, desde pessoas, projectos e lugares, está carregado de um simbolismo, ao qual as reacções e avaliações emocionais não são de modo algum alheios.

Damásio (2003: 181) identifica grupos de emoções sociais que aqui serão apresentadas, para emprestar fundamentação aos fenómenos relacionais no tecido educativo, e como estes podem ser possivelmente reconhecidos, contornados e alterados.

O conjunto integra emoções complexas como:

- O *embaraço, a vergonha, a culpa*, podem ter com EEC um comportamento ou problema (deficiência física ou percebida «como se», borbulhas, obesidade, magreza extrema, etc.), com consequências comportamentais de evitamento (de punição, de apreciação negativa), de reequilíbrio do próprio ou de grupo e auto-vigilância sobre regras de comportamento social. Têm como base a tristeza, o medo e tendências submissivas.

- O *desprezo e a indignação*, de tonalidade negativa, têm como EEC, a violação de regras sociais, a injustiça, e têm como consequências: a punição da violação ou a reversão da injustiça, e o policiamento de regras de comportamento social. As emoções primárias que lhe estão subjacentes são a zanga e o nojo.

- A *simpatia e a compaixão*, são estimuladas (EEC) pelo sofrimento de outras pessoas, e têm como consequência: o dar conforto e reequilibrar a pessoa ou o grupo. Têm como base a tristeza e o apego, como processo de vinculação.

- O *espanto, a admiração, a elevação, a gratidão e o orgulho*, de tonalidade agradável, são estimuladas pelo reconhecimento (no outro ou no próprio) de uma contribuição para a cooperação e para a solidariedade, tendo como consequências a recompensa pela cooperação. Têm como base a felicidade e a alegria.

Como acaba de ser exposto, o contexto relacional é rico em composições emocionais que se interligam, se estimulam entre si, (dado o efeito de contágio que as emoções têm ao nível dos seres vivos) e se projectam nos outros. Podem ser percebidos pelos outros, e desencadear assim, comportamentos ou sentimentos emocionais de resposta, e nesta amálgama está sempre implícita uma intencionalidade, um significado valorativo situacional, que o sujeito pode mais ou menos direccionar para os seus objectivos. É este conjunto de fenómenos, nomeadamente no que diz respeito à relação entre acção e objectivos, e suas consequências como comportamento de resposta, que podem ser apreciados no ambiente escolar.

2.6. Emoções e Comportamento

O tecido relacional social em geral, e o educativo, em particular, é destes fenómenos um exemplo vivo, tanto para os alunos como para os professores. As emoções são exibidas através de uma ou várias acções que no seu conjunto identificam um comportamento. Os sentimentos, pelo seu valor na relação vivência/ consciência, ajudam a emergir no sujeito as percepções mais complexas acerca dos contextos em que estes fenómenos ocorrem. Assim, os sentimentos instalados conscientemente, a partir das emoções, são lemes e não são de modo algum supérfluos ou neutros; ou seja, *«não se trata de simplesmente confiar nos sentimentos (...) e de serem árbitros, (...) mas sim de descobrir circunstâncias, nas quais eles podem de facto sê-lo, e de combinar inteligentemente circunstâncias (...) em que eles possam guiar o comportamento humano»* (Damásio, 2003: 204). Estas interacções, pela sua natureza, subjacente aos comportamentos de carácter social, serão abordados enquanto objecto de estudo, razão porque aqui serão apresentados.

Por isso, importa abordar a relação entre emoções e comportamento humano, seus contextos perceptivos, avaliativos e de disseminação de mensagens e suas respectivas respostas.

De acordo com os trabalhos de Frijda (1992, 1994a, 1994b, 1996), e de Damásio (1995, 2000, 2003), a relação entre as emoções e o comportamento é uma relação íntima. Além de estarem necessariamente ligadas ao comportamento, estão também relacionadas com as mudanças na *«leitura da acção»* (Frijda, 1986) fenómeno que caracteriza a tonalidade das emoções que estão a ser experienciadas. Além disto, representa e define o aspecto mais importante não só da experiência como também das respostas emocionais que se desencadeiam por parte dos outros, facto já abordado pela sua importância neste contexto em estudo. Estes estados de *«leitura da acção»*, inclui elementos de activação ou desactivação geral, tendências para a acção, que são distinguidas pelos seus conteúdos intencionais, já que têm como finalidade a interacção com o ambiente. Na interacção, ao nível do quotidiano somos capazes de “ler” emoções através dos comportamentos que vemos nos outros, e como provaram Consedine, Strongman, Magai, (2003) também somos capazes de identificar emoções nas descrições de comportamento, apesar dos ruídos emocionais dos contextos situacionais e regulatórios. As emoções mais rapidamente reconhecidas, e sem diferenças culturais segundo o estudo destes autores, foram a fúria, o medo, a tristeza, a felicidade, e posteriormente é que foram identificadas emoções

cognitivas complexas, como o constrangimento, a vergonha, a culpa e o orgulho. Mas o que ficou claro é que os discursos directos, podem servir para serem identificadores de experiências emocionais.

O comportamento emocional parece diferir entre géneros. Segundo o estudo de Timmers, Fisher, Manstead, (2003), há crenças socioculturais e normas que estereotipam o comportamento emocional, mas o género feminino, recebe mais estereotipias. Por exemplo as mulheres ainda são mais frequentemente vistas como, mais emocionais, com emoções como tristeza e desapontamento e que falem sobre elas, também são percebidas como o género mais revelador de emoções, mesmo no local de trabalho. Já nos homens não recai uma estereotipia tão forte. É esperado que eles demonstrem sentimentos mais fortes, as suas expressões emotivas são francamente avaliáveis mas são menos tolerantes às suas próprias expressões do que as mulheres, mas pensam que têm menor capacidade sensitiva que elas

É esta a sua mais valia e o que mais importa aos professores, na sua actividade de ensinar a aprender e a aprender-se. É esta parte que merece observação, ou seja, como este tipo de envolvimento entre emoção e racionalização, está a ser feito pelos professores e como eles o aplicam, nas estratégias pessoais que desenvolvem – tal como se verificou nos estudos apresentados no anterior capítulo - para fazer frente aos seus desconfortos e ao sofrimento.

Todavia, e partindo da ideia-síntese que a *«função das emoções é a regulação, através da atribuição de significado aos diferentes acontecimentos»* (Marques-Teixeira, 2003) há aqui a necessidade de colocar em evidência - tendo em conta tudo o exposto, e conforme as opiniões dos autores parecem coincidir – uma noção relativamente ao comportamento humano:

- A sua orientação, qualidade e direcção, emerge de uma amálgama de energias, intra e interactivas, mais ou menos organizadas, que parecem poder ser disciplinadas de forma a dar mais eficácia ao comportamento. Mas o que é relevante, é que essa direcção e qualidade emergem também da tonalidade valorativa, subjectiva e portanto de valor simbólico atribuído ao objecto, ou fenómeno que foi identificado como EEC. Mais, que esse significado, ou valor simbólico, surge como consequência da interacção entre a apreciação do sujeito e o valor atribuído ao contexto.

- Esta evidência é de sobremaneira importante, ao nível das emoções sociais, como protagonistas das interacções sociais, e do estabelecimento do comportamento em geral. É

no plano das relações pessoais, que as emoções sociais emergem como mecanismos de valoração e de interpretação aos contextos, pessoas e factos, e é também – como se tem vindo a provar – através da componente interpretativa simbólica que os significados atribuídos, se podem modificar, manipular, a partir dos processos interpretativos desenvolvidos, (através da componente *neuro-cortical*, associada à componente emocional límbica) pelo sujeito, na interacção com os contextos. Para melhor traduzir a importância das emoções (quer no seu aspecto cognitivo, quer subjectivo-experiencial, quer no comportamental) na construção da nossa “identidade” como ser social, e na selecção das nossas formas de interagir com os outros, recupera-se aqui a ideia de Karli⁹⁸ (1995) acerca de como os estados afectivos podem complexificar este efeito das emoções:

«o humor pode influenciar um grande leque de apreciações sociais, ao passo que a emoção – induzida de forma específica – tem efeitos bastante mais “localizados”, apenas sobre certas apreciações (o medo mais do que a cólera, influencia a percepção e a avaliação dos riscos; a cólera mais do que o medo, influencia a percepção e a avaliação dos erros e das responsabilidades.» (193)

Esta abordagem ao protagonismo das emoções, como formas de manutenção e de qualidade de vida, nomeadamente ao nível social, além de corroborar a concepção de *«interacção simbólica ou reflexividade»* de Rosemberg (cf. Strongman, 1989) é em essência a mesma que consubstancia, o que os autores das ciências sociais entendem por Interaccionismo Simbólico, que em Blumer⁹⁹ (1982), encontra expressão máxima, ao ter prosseguido e desenvolvido os trabalhos iniciados por George Herbert Mead.

⁹⁸ KARLI, na abordagem que faz, estabelecendo um conjunto de relações entre a afectividade, a cognição e o comportamento social, sua importância, complexidade e circularidade, defende que *«as complexas relações entre afectividade e cognição, desempenham um papel importante na elaboração dos comportamentos sociais, e estes últimos, repercutem-se por seu turno, na própria natureza destas relações»* (p.191). Além disto, Karli acentua que a pertinência dos processos de ordem afectiva nas interacções sociais, deve-se ao facto da percepção do mundo social ser muito diferente da percepção do mundo físico, considerando que este é do domínio do observável, em que os erros são facilmente detectados e corrigidos, por oposição ao social em que as apreciações e a percepção não incidem directamente (...) trata-se de um conjunto de inferências e interpretações, que dizem respeito às disposições, às intenções e às motivações profundas do outro (e não do sujeito) e os resultados emergem de interacções para o outro e ele próprio. E neste contexto, os sistemas valorativos emocionais e de atribuição de significados simbólicos representam uma importância determinante.

⁹⁹ Como BLUMER descreve, esta corrente de pensamento, emergente da América do Norte, na segunda metade do século XIX, encontra origens na Filosofia Moral Escocesa, partindo de autores como David Hume e Adam Smith; na filosofia francesa de Jean Jacques Rosseaue, e no pensamento alemão de Kant.

Segundo o autor, recorreu-se à terminologia de *«interaccionismo simbólico»* para designar, uma abordagem relativamente definida, do estudo da vida dos grupos humanos e do comportamento do homem. Curiosamente o autor ao focalizar “os numerosos especialistas” que utilizaram esta abordagem ou contribuíram para a sua consolidação intelectual, aponta, além do seu antecedente e mentor, George Mead, educadores como John Dewey e um autor ligado à primeira e pioneira teoria das emoções: o autor de

Assim, para colocar uma hipótese explicativa e metodológica para posteriormente enquadrar as experiências emocionais, que neste estudo, se entendem como objecto de análise, far-se-á uma brevíssima abordagem ao Interaccionismo Simbólico (I.S.) como conceito. Todavia, há que referir que não é propósito deste estudo assumir um posicionamento de emoção enquanto fenómeno sociológico. De forma alguma. Mas o que se pretende chamar a atenção é que na experiência da emoção, como fenómeno humano, não podem ser omitidas, e que se consideram normalmente por variáveis sociológicas, de contexto, ou de interacção.

2.7. Para uma Teoria Explicativa da Interação Emocional, através do Interaccionismo Simbólico (I.S.)

Partindo dos pressupostos que vêm sendo defendidos pelos autores na área da emoção, desde os de feição neurofisiológica até aos de feição subjectivo-experiencial, as opiniões confluem em vários pontos:

- A emoção, como descritor, é definida, sendo focados três níveis (*neurológico, comportamental e experiencial*) de acção, e a relação entre a emoção, a cognição e o comportamento, põe em contacto o sujeito com o contexto.

- A relação entre a emoção, a cognição e o comportamento, orientam o animal ou sujeito, para uma acção direccionada, com finalidade de obtenção de um estado de bem-estar, razão porque, entre outros, Duffy (cf. Strongman, 1998) considerou a emoção como «*uma motivação extremada para a actividade*», o que lhe conferia a importância como fenómeno valorativo e adaptativo.

- Nesta obtenção de estado de bem-estar, estão implícitas avaliações ao estímulo e ou ao contexto, como possíveis proporcionadores desse estado, que, como já foi exposto, Hillman (cf. Strongman, 1998) identificaria como a indispensável «*percepção simbólica*» inerente à emoção como fenómeno subjectivo-experiencial. Mesmo os autores de feição cognitivista, como Leeper, (cf. Strongman, 1998) aludem à «*relação com o objecto*», acentuando o que Arnold (cf. Strongman, 1998) considerou a «*polaridade da avaliação*»

vertente psicofisiologista William James, atrás citado, que defendia que só após a percepção da Reacção motora e a Percepção (Arousal) visceral, é que decorria o experienciar da Emoção.

no exibir da emoção, sem esquecer que Schachter e Singer (cf. Strongman, 1998) defendem que *«a activação e atribuição cognitiva, são essenciais para a atribuição causal que determinaria o tipo de emoção»*.

Estes argumentos, que no global corroboram a perspectiva já apresentada de Karli (1995), emprestam fundamento para se considerar que a activação emocional ilustra a primeira premissa do Interaccionismo Simbólico:

1. *O ser Humano orienta os seus actos em relação às coisas, em função do que elas significam para ele. Estão aqui em causa objectos físicos, outras pessoas, categorias sociais, instituições, ideais, actividades e situações diversas do quotidiano.*

Mas é Plutchik, (cf. Strongman, 1998), numa perspectiva psicoevolutiva, ao defender que *«o comportamento resultante da emoção experienciada, afecta os estímulos»*, o autor que melhor ilustra a segunda premissa:

2. *O significado das coisas surge como consequência da interacção social, que cada um mantém com o outro ou outros.* Os actos emitidos por um sujeito, e neste caso as acções de natureza emocional, têm como efeito a definição de algo ou alguém para os outros: *«o significado que uma coisa tem para uma pessoa, é o resultado das distintas formas em que outras pessoas actuam para ela, em relação a essa coisa»* (Blummer, 1982: 4)

E em continuidade, exemplificando como a terceira premissa do Interaccionismo Simbólico, pode explicar a natureza e aplicabilidade das emoções, nomeadamente as de natureza social, encontram-se: Izard (Strongman, 1989) que, como já se apresentou, defende que *«o significado de emoção emerge da interacção entre actividade neurofisiológica, facial-postural e experiência subjectiva entre o sujeito e o objecto»*, e a perspectiva de *«bio feedback emocional»* de Ross Buck como *«aptidão para lidar com o ambiente»*, e o significado relacional a que Lazarus alude na *«interacção emocional»* entre o sujeito e os contextos, e Rosemberg define como *«interacção simbólica ou reflexividade»*. Assim, nesta interacção do indivíduo, nas suas experiências emocionais, se verifica também que:

3. *Os significados manipulam-se e modificam-se mediante um processo interpretativo desenvolvido pela pessoa, ao confrontar-se com as coisas que vai encontrando.* Tal como Plutchik anunciava, o uso de um significado pelo sujeito não se limita a uma simples aplicação inconsequente. A utilização de um significado no acto emerge de um processo interpretativo, tal como focalizam os autores atrás citados.

Assim, e em jeito de conclusão, todas acções de natureza emocional, e como só poderia ser, emergem de avaliações – mesmo as mais básicas - e significados carregados de simbolismo, no sentido da manutenção da vida. Tudo no universo parece ter um sentido. O desencadear dos fenómenos emocionais, quando externamente há uma condição adversa a confrontar, assume a necessidade de desenvolver conscientemente, algo de que a matéria já está basicamente dotada, que diz respeito a uma conduta de auto-organização (Atlan,¹⁰⁰ 1979), de encontrar ordem a partir da desordem, orientada e definida, e, em cujo desencadeamento do processo, as emoções seriam protagonistas representativas. E esta noção parece estar presente em todas as acções: desde as homeostásicas biológicas até às de natureza social, onde um sem número de acções complexas intervêm.

Para tanto, é necessário estudar também, como pode ser perspectivada a relação entre as emoções e um conjunto de capacidades integradores de funções do sistema psíquico e biológico do sujeito, que tornem estes processos auto-organizadores eficazes, do ponto de vista da vida no geral e da vida relacional em particular.

Dito de outra forma, mas neste ponto de suma importância, há que buscar um construto que sirva de ponte entre a emoção como conceito meramente adaptativo sujeito-contexto - ou seja, um processo fenomenologicamente definido em três vertentes: a vertente fisiológica, a experiencial e simbólica – e os aspectos adaptativos sujeito humano-contexto, no qual ele interage e se (auto) organiza nas interacções, com que se confronta. Para abordar este processo será apresentada a temática que serve neste estudo, para dar perfil ao objecto, ou seja a Inteligência Emocional (I.E.).

Mas também aqui será tomada em consideração a perspectiva do Interaccionismo Simbólico (I.S.), já que a Inteligência Emocional é em essência um conjunto de habilidades em interacção, partindo do sujeito singular, para a vida colectiva e seus simbolismos.

¹⁰⁰ O autor, nas suas investigações acerca da auto-organização do ser vivo, considera que a propriedade fundamental de um sistema auto-organizador, é a capacidade de utilizar os fenómenos aleatórios ou ruídos para os integrar num sistema como factores positivos, criadores de ordem, de estrutura e de função, e não factores desorganizados.

Capítulo III
Da Inteligência Emocional...
...à Competência Emocional

3. Da Inteligência Emocional à Competência Emocional

Todos os nossos esforços para levar a cabo aquela prova, ou entrevista ou um diálogo importante, podem cair por terra se num momento crítico - que surge de repente, e portanto emerge a partir da surpresa – não estiver preparado o nosso milieu interno para refrear os impulsos e nos distanciarmos do contexto. Tudo pode acontecer de imediato. Tal como foi atrás explicado, o sujeito, pode, a partir da tonalidade das suas emoções, fazer uma avaliação ao contexto, ao interlocutor, e perceber o clima emocional desta relação. A escolha entre esperar para agir ou deixar-se invadir por uma tonalidade emocional negativa, pode ser decisória para a consecução do objectivo inicial. As capacidades de perceber (em si mesmo), e gerir as tonalidades emocionais é inteligência relacional, no seu aspecto mais somatossensorial de activação, de acção impulsiva, e portanto emocional.

Dentro do sujeito está a ser feita uma avaliação, de «*significado relacional*» (cf. Lazarus¹⁰¹,1991) não só do contexto, mas também da qualidade da progressão desse contexto. Tal como Damásio (1995, 2000) explicitou e os teóricos cognitivistas sustentam, e em Rosenberg (cf. Strongman, 1989) tem expressão máxima, também Fernandez-Abascal e Palmero (1999) defendem que «*as pessoas podem desenvolver atitudes cognitivas emocionais como consequência das avaliações que fazem da realidade que as rodeia*» (p.10-12), e insistem, corroborando Lazarus, que o que está subjacente à diferença de atitude, é o tipo de valorização atribuído a um determinado facto. Ou seja, numa valorização emocional, de tonalidade emocional negativa, podem ser disparadas respostas emocionais, que noutra situação, ou noutro contexto, ou com outras pessoas, porque envolve outra valorização (de tonalidade mais positiva), a atitude de resposta estaria isenta de tonalidade emocional. Este fenómeno não tem em si nada de novo, ao contrário, expõe a função adaptativa e de sobrevivência, que todos os autores de feição cognitivista e sistémica, atribuem às emoções. Mas o que aqui importa focar é que esta tonalidade emocional pode ser alterada e modificada, no melhor dos sentidos, para o objectivo previsto.

Por exemplo, e no que respeita ao universo relacional educativo, pode “desarmar-se” um estudante difícil com um cumprimento espontâneo e afectivo e torná-lo nosso

¹⁰¹ O autor, no «*princípio da significação relacional*» sustenta que «*cada emoção é definida por um significado relacional único e que pode ser especificado*» (p.39), e que assenta essencialmente no processo de avaliação, através do qual se constrói o significado da relação pessoa-ambiente.

aliado. Esta capacidade, revela sem dúvida um conjunto de características da personalidade, essenciais - não só na auto e hetero-formação, mas sobretudo para ser usada inconscientemente ou conscientemente como modelo - para estruturar o seu próprio comportamento: o que acontece no professor em relação ao aluno. Esta é a razão porque se torna pertinente estudar aqui o construto da Inteligência Emocional (I.E.), não na perspectiva da inteligência – porque não diz respeito ao objecto nem à finalidade do estudo – mas sim na perspectiva emocional, ao nível dos domínios/capacidades que integram o conceito; para elaborar, à posteriori, o conceito do que aqui se pretende estudar, ou seja, a Competência Emocional (C.E).

Como foi defendido, é impossível separar as cognições das emoções, porque são também estas que fundamentam o sentido da eficácia das decisões, a partir do controlo dessa emocionalidade e da utilização racional dessa energia (Damásio 1995, 1999, 2000; Goleman, 1995, 1999). Uma pessoa com elevada competência emocional é aquela que tem também uma alta percepção do que pode ou não controlar, a partir da energia emocional que implode dentro de si.

Esta concepção, é essencial neste estudo, pelo facto de que, ao conhecer a percepção do nível de controlo pessoal, do ponto de vista da mobilização que consegue imprimir aos seus estados emocionais, se poder perspectivar a qualidade da relação que pode estabelecer, quer consigo próprio nos percursos do seu continuum formativo e relacional, quer no tipo de eficácia que poderá daí emergir.

Para fundamentar este tema, e porque a actual pesquisa é um périplo dos trabalhos desenvolvidos anteriormente (Veiga Branco¹⁰², 2004b) nesta área, centralizou-se agora, como no início, a atenção em Goleman (1995) que não só recolheu, organizou e expôs a investigação disponível, para estruturar o conceito de Inteligência Emocional como também forneceu nessa primeira obra numerosos exemplos dessa inteligência, e os aplica aos contextos educativos com alguns exemplos vivos, como por exemplo a formação em Literacia Emocional, desde a escola de Troup, um bairro operário com a maioria de alunos

¹⁰² Nestes trabalhos também se colocou o mesmo objecto de estudo, e também foi usada parte desta metodologia

A decisão de fundamentar e operacionalizar este conceito, com base neste autor, no trabalho desenvolvido em 1995-1999, prendeu-se com o facto, de que, entre a bibliografia conhecida ao tempo, e considerada actual, foi ele quem mais claramente explorou o que se pretendeu estudar: compreender e conhecer as capacidades da auto-educação emocional, sua interacção implícita nos comportamentos inerentes ao professor no contexto educativo, e sobretudo, para poder definir-se e operacionalizar à posteriori, um perfil caracterológico de uma pessoa emocionalmente competente. Nesse trabalho desenvolvido, entre 1996-1999, foi encontrado um perfil de Professor Emocionalmente Competente, fundamentado a partir da obra de Goleman, em 1995.

hispânicos e negros (1995: 291), até à proposta do ensino de Literacia Emocional, como programa inespecífico de prevenção educativa e de desenvolvimento.

Posteriormente, Goleman (1999) desenvolveu o mesmo modelo em contextos de trabalho, aplicando a ideia inicial como contributo da qualidade, eficácia e eficiência em termos de produtividade e resolução de conflitos relacionais e de competitividade no espaço laboral.

E é neste trabalho que Goleman define um outro conceito: o de Competência Emocional. O autor, tal como assinala em Notas (1999: 341), considera que a expressão «*competência emocional*» inclui tanto competências sociais como emocionais, e defende que «*uma competência emocional é uma capacidade apreendida, baseada na Inteligência Emocional, que resulta num desempenho extraordinário no trabalho*» (1999: 33), e adiante define: «*A nossa Inteligência Emocional determina o nosso potencial para aprender as aptidões práticas que se baseiam em cinco elementos: Auto Consciência, motivação, auto-domínio, empatia e talento nas relações. A nossa competência emocional mostra até que ponto, traduzimos esse potencial nas capacidades profissionais*». Esta abordagem, da aplicação e observação das capacidades que inserem a Inteligência Emocional em contextos de trabalho, foi já levado a cabo, fazendo o estudo numa amostra de professores.

Posicionando o Conceito de Competência Emocional

A bibliografia nesta temática vem apresentando actualmente, novas propostas de outros autores, acerca deste conceito. Assim, focar-se-á o trabalho desenvolvido por Carolyn Saarni (1990, 1995, 1999) - não por ser de uma psicóloga, mas porque está a trabalhar na área da educação, o que é essencial para o contexto que aqui se pretende estudar - que simultaneamente a Goleman, veio reflectindo acerca do conceito Inteligência Emocional, mas ao contrário de Goleman, incide na construção do conceito daí emergente, e que neste estudo se pretende abordar: a Competência Emocional.

Assim, este capítulo baseia-se nos trabalhos de Goleman (1995, 1999) e de Saarni (1995 e 1999) pelo que, e no que diz respeito às “Capacidades da Inteligência Emocional”, bem como às “Habilidades da Competência Emocional” e respectivas conclusões, todos as considerações apresentadas lhe dizem respeito.

No que respeita à I.E., além destes, cada vez mais autores vêm apresentando trabalhos acerca do conceito. Entre outros, autores como Shapiro, (1997); Gottman, Declair (1999); Simmons (1999); Steiner (2000), e mesmo Bisquerra Alzina (2000)

abordam e focalizam a I.E. em contextos da Educação e da vida pessoal quer do ponto de vista auto-avaliativo quer auto-formativo. Mas ainda nenhum o estruturou ou operacionalizou, do ponto de vista da clarificação e da aplicação em contextos didácticos e pedagógicos, de forma mais explicitada que a que foi utilizada no anterior trabalho (Veiga Branco, 2004 b) relativo à C.E. do Professor, ao tempo (1998) em que a parte empírica da pesquisa foi realizada

Assim, o modelo explorado e operacionalizado nesse trabalho, será utilizado de novo, mas numa nova perspectiva, e numa nova população, com uma finalidade mais específica: conhecer os comportamentos e atitudes dos professores que explicitem a sua Competência Emocional, e como este tipo de capacidades/ Habilidades, pode ser perspectivadas por esta população.

Um Apontamento para o Percurso Metodológico

A questão que se aborda aqui, diz respeito à pertinência da utilização de ambos os conceitos e o estatuto de cada um deles, como unidade de compreensão para o racional metodológico, no sentido de clarificar porque se usam ambos os conceitos e não se opta por um deles.

Tal como Peter Salovey e D. Sluyter (1999) esclarecem, o conceito de I.E. é sustentado por um conjunto de capacidades¹⁰³, que podendo variar em título ou número, o facto é que o conceito é abordado pelos autores, de forma compartimentada, organizada em vocábulos ou frases que indicam uma acção (simples ou complexa), ou em forma de objectivo específico ou geral. Como os autores defendem, qualquer consideração sobre I.E., levanta a questão sobre se existe essa realização emocional de Competência Emocional, tal como se, digamos, a inteligência académica pudesse ser comparada à realização académica e à competência académica. Na esfera da inteligência académica, a inteligência é a aptidão; e a realização representa o que uma pessoa realizou (no sentido de executou, concretizou em comportamento), e competência indica que a realização de alguém atinge um determinado padrão.

Nesta perspectiva da colocação conceptual, e tal como Peter Salovey e D. Sluyter (1999: 29)) sustentam, será este o estatuto de cada um dos conceitos:

¹⁰³ Capaci- elemento complementar. Antepositivo do latim *capax,acis*, “que pode conter, capaz”. Capacidade – potencial para conter, volume (garrafa com 2 litros) (o teatro tem capacidade para 500 pessoas). O conceito de capacidade, remete para uma medida de contenção, de potencial para, mas não para a realização concreta (cf. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa)

- «*a Inteligência Emocional(I.E.) representa a aptidão, ou a capacidade central de raciocinar com emoção*», indica um potencial, para o qual, o organismo, ou a pessoa está à priori dotado para concretizar. É um esquema abstracto, conceptual, acerca de comportamentos, metas ou finalidades, que expõem imagens em nós, acerca “do como se deve” fazer, no sentido de orientação pessoal.

- «*a realização emocional, representa o que uma pessoa aprende sobre emoção ou informação relacionada com a emoção*»; expõe a acção em concreto. Neste conceito, começam a ser inseridas variáveis de unicidade, que dizem apenas respeito a cada sujeito, como indivíduo, com memórias emocionais e percepções actuais que servirão de leme valorativo emocional, sobre o qual, será exibido um comportamento de resposta a nível cognitivo (ou não) com diferentes níveis de consciência, no momento ou após, executar aquelas acções, inseridas no seu contexto. É também neste conceito que podem ser percebidas a premissas que definem o I.S. (Blumer, 1982), e como os sujeitos constroem esses simbolismos em que as suas experiências emocionais conscientes decorrem.

- «*a Competência Emocional (C.E.) existe, quando alguém atinge um nível desejado de realização*», diz respeito ao pós-facto. Só pode ser apreciada simultaneamente ou após a exibição de comportamentos e ou atitudes, através da observação, ou através das memórias expressas, pelos sujeitos executores ou por observadores. Poderá ou não, ser feita uma reflexão acerca das diferenças entre I.E., realização emocional e C.E., e quais as variáveis que estão a influenciar as diferenças entre as capacidades e as realizações. Também nesta apreciação irão emergir os simbolismos inerentes à intensidade e valoração emocional e como estes fenómenos podem complexificar este conceito ao nível subjectivo do sujeito.

Partindo dos pressupostos que emergem dos resultados dos trabalhos nesta área, e considerando que todas as coisas se equivalem, a Inteligência Emocional de alguém determina a sua realização emocional. É óbvio, e este facto deve ficar aqui clarificado, que não será nunca, só por si, um alto nível de I.E. a variável determinante da C.E. no tecido laboral de ninguém, e portanto, também não o será para os professores no tecido educativo. Tal como foi abordado ao nível do Interaccionismo Simbólico, há sempre factores circunstanciais que podem fazer variar uma probabilidade. Os estudos também revelam que o clima social relacional entre os pares, o percurso experiencial de vida bem como a reflexão acerca dele, instalam no sujeito estados de corpo, que se revelam como «marcadores somáticos» (Damásio, 1995) que podem ter o estatuto de causas e de consequências, nas opções ou nas “não-opções” do continuum comportamental do sujeito.

Tudo, num conjunto de imagens mentais, conscientes ou não, assumem o estatuto de variáveis de influência, que podem de alguma forma ser explicadas pelo I.S. A visão de unicidade, tem neste estudo toda a pertinência.

Mas no que respeita à opção de não excluir nenhum dos conceitos e de os usar de forma complementar entre si, e recuperando a ideia de Peter Salovey e D. Sluyter (1999) acerca desta aplicação, assume-se aqui, a mesma pertinência que o autor do conceito inicial lhe conferiu, ao defender que: *«...alguns defensores da avaliação da C.E. vêem-na como uma protecção contra o mau uso de testes de inteligência em grupo, aplicados fortuitamente. Ela é claramente muito mais orientada, para o processo educacional do que para a aptidão psicológica. Pelo menos do ponto de vista teórico, faz sentido desenvolver juntas, as ideias de I.E., realização emocional e C.E.»* (p.30)

Assim, parte-se do conceito inicial para servir de orientação da execução de uma metodologia que pretende perscrutar a C.E., através dos relatos dos sujeitos acerca da realização emocional, conforme ele os percebe, e nos contextos em que os viveu.

A Inteligência Emocional, como conceito, encontra pontos convergentes, nas diferentes abordagens, e no global tem sido definida como a capacidade de adaptar, perceber e compreender, regular e manter as emoções para o sujeito e para os outros (cf. Salovey e Mayer, 1990; Goleman, 1995, 1999; Shutte, et al, 1998, 2001), e estes autores têm postulado, que níveis elevados de Inteligência Emocional, contribuem para o sucesso em diferentes áreas da vida, tal como a educação, o trabalho e as relações interpessoais (Salovey e Mayer 1990; Goleman, 1995, 1999). Mais recentemente, Salovey (1999), considerando as *«anteriores definições vagas e empobrecidas no sentido de que falam somente da percepção e controle da emoção e omitem o pensamento sobre sentimento»* ideia que é essencial em Damásio (2000: 200), como elemento emergente para a percepção na consciência «do estado do organismo», pelo que redefinem o conceito: *«a I.E. envolve a capacidade de perceber acuradamente, de avaliar e de expressar emoções; a capacidade de perceber e ou gerar sentimentos quando eles facilitam o pensamento; a capacidade de compreender a emoção e o conhecimento emocional; e a capacidade de controlar emoções para promover o crescimento emocional e intelectual»* (Salovey e Sluyter, 1999: 23)

Os autores insistem que se podem atingir objectivos a partir das energias emocionais percebidas e reutilizadas cognitivamente, no sentido da auto-realização académica, e sobretudo como pessoa e como profissional, em ambiências desfavoráveis.

Foi comprovado que a I.E., pode ser conceptualizada e validamente avaliada como uma capacidade (Ciarrochi, Chan e Caputi, 2000; 2002); Mayer, Caruso e Salovey, 1999), ou como um traço de personalidade (Schutte e Malouff, 1999).

Alguns autores têm defendido que um elevado nível de I.E. conduziria a sentimentos de bem-estar (Goleman, 1995; Saarni, 1999; Salovey e Mayer 1990) e sustentam que aquelas pessoas que são capazes de compreender e controlar as suas emoções, deverão ser capazes de ter uma melhor perspectiva da sua vida e experienciar uma melhor saúde emocional.

Alguns estudos empíricos revelam que a I.E. está associada com o bem-estar emocional, já que as pesquisas de Martinez-Pans (1997) e de Schutte et al (1998), comprovam a correlação negativa entre a I.E. e a depressão, e estes últimos, comprovam a associação desta inteligência com o optimismo e maior satisfação pessoal, corroborados pelo estudo de Ciarrochi et al (2000) em que foi encontrada uma correlação directa entre a I.E. e a auto-estima.

Tal como comprovam Schutte et al (2002), há dois importantes aspectos do bem-estar subjectivo: o humor e a auto-estima, tendo uma componente importante que é a avaliação afectiva do Eu. Estes autores comprovaram também, que a I.E. está relacionada com humor positivo e alta auto-estima, e no estudo entre a representatividade destas destrezas e a regulação do humor e da auto-estima, concluíram que indivíduos com elevada I.E., demonstraram menor degradação do humor positivo de auto-estima depois de submetidos a uma experiência negativa, e demonstraram um aumento no humor positivo, mas não na auto-estima, após uma experiência negativa.

3.1. Desenvolvimento do Conceito de Inteligência Emocional

Quando Howard Gardner (1988) apresentou a concepção da teoria das Inteligências Múltiplas, incluiu no domínio das inteligências, por oposição ao modelo monolítico de Q.I., um conjunto de sete inteligências: a linguística, a lógico-matemática, a espacial, a musical, a corporal-cinestésica, e propôs também *«duas formas de inteligência pessoal (...) não muito bem compreendidas, difíceis de estudar, mas imensamente importantes»*: a inter e a intra pessoal. Neste trabalho, Gardner, considerou também que o ponto importante, era não só o facto de *«deixar clara a pluralidade do intelecto...»* mas também o de acreditar que *«os indivíduos podem diferir nos perfis particulares de inteligência com que nascem, e que certamente eles diferem nos perfis com que acabam»*

(Gardner,¹⁰⁴ 1995: 15), o que preconizava a possibilidade de tais inteligências poderem ser exploradas e reforçadas pela educação e até mesmo aprendidas, se fossem ensinadas.

Mas viriam a ser Salovey e Mayer (1990, 2000) quem, de facto, ao redefinir as inteligências pessoais de Gardner, criariam e definiriam o termo Inteligência Emocional (I.E. ou Q.E.), num modelo misto. Além das competências mentais, pela sua génese na inteligência, este modelo reforça a ideia base de Gardner, e insere outros aspectos da personalidade e do carácter, ligados à consciência, ponto que como foi citado, os autores vêm acentuando.

Posteriormente, Goleman (1995), recolhe o conceito, trabalha-o e divulga-o, e apresenta-o organizado e fragmentado em **cinco capacidades** específicas, com objectivos diferentes, porque perscrutam diferentes dimensões do humano. No seu trabalho posterior, (1999) o autor, além de definir I.E. e C.E. como já se expôs atrás, vem reforçar o modelo, que mantendo-se de natureza mista, apresenta expressamente agora 25 competências inseridas em cinco dimensões ou capacidades, a que o autor atribui características específicas. Goleman (1999: 37) sustenta que são:

- Independentes entre si: Cada uma tem contribuições únicas para o desempenho no trabalho.
- Interdependentes: Cada uma baseia-se até certo ponto, com muitas interacções fortes.
- Hierárquicas: As competências da Inteligência Emocional assentam umas nas outras. Por exemplo, a Auto Consciência é crucial para o Autodomínio e Empatia; o Autodomínio e a Auto Consciência contribuem para a Auto Motivação; as primeiras quatro, todas elas funcionam nas competências sociais.
- Necessárias mas não suficientes: Possuir uma das capacidades de Inteligência Emocional subjacente, não garante que as pessoas desenvolvam ou exibam as competências associadas, tais como a colaboração ou a liderança. É importante que o clima social e relacional da escola ou do local de trabalho, seja promotor dessa capacidade. Dito de outra forma, o locus de controlo interno não é a única variável implícita à ocorrência de uma competência.
- Genéricas: A lista geral é até certo ponto aplicável a todo o tipo de trabalho. No entanto, trabalhos diferentes exigem competências diferentes, e ou níveis diferentes de algumas destas capacidades.

¹⁰⁴ Esta obra apresenta a versão de 1988, para a língua portuguesa, através de uma versão brasileira.

Tanto o esboço de modelo de Inteligência Emocional tal como era apresentado pelo autor inicialmente (1995), como o modelo esquemático posterior (1999) de Competência Emocional, têm entre si, (mais do que semelhanças) algumas extensões e reforços que se complementam, pelo que será assim que as capacidades de ambos os conceitos serão agora apresentadas. Esta simbiose serve neste trabalho, para construir o conceito definitivo de Inteligência Emocional, que aqui terá o estatuto de modelo teórico, do qual irá emergir o conceito de Competência Emocional, que serve de objecto de estudo e como tal terá o estatuto de base para a empiria.

3.2. Capacidades da Inteligência Emocional

Assim serão expostas as capacidades, complementadas, e respeitando de alguma forma, a sua organização cronológica como o autor as defende.

As primeiras três: Auto Consciência, Gestão de Emoções ou Auto Regulação e Auto Motivação, são competências pessoais e «*determinam a forma como nos gerimos a nós próprios*» (1999: 34).

As duas últimas: Empatia e Gestão de Emoções em Grupos, configurada no último trabalho do autor como Competências Sociais, estão no domínio das competências sociais e «*determinam a forma como lidamos com as relações*» (1999: 35).

AUTO-CONSCIÊNCIA

É a primeira capacidade, e segundo Goleman, determinante para as restantes destrezas. **Auto-Consciência** (Goleman, 1995, 1999) significa conhecer as próprias emoções: significa o reconhecimento de um sentimento/emoção, sendo tanto melhor o nível do Q.E. quanto mais próxima for a auto-consciência, do experienciar da emoção. Identificar as alterações neurofisiológicas exactas, definir as emoções, fazer uma apreciação e dar-lhes nome, é, segundo o autor, o primado do Q.E. e fundamenta a maioria das outras capacidades emocionais.

Para abordar esta capacidade, é necessário situar o processo da emoção no corpo e no cérebro, e o sentir do sentimento acerca dessa emoção que está a ser exibida.

O corpo não é passivo relativamente às percepções externas. Como anteriormente foi já abordado as emoções de fundo, mantêm o sujeito informado acerca do estado das suas vísceras, músculos, fluxos endócrinos e sanguíneos. Apesar de não haver consciência

acerca destes estados, o facto é que estes estados mantêm a homeostasia interna: quando o corpo emite para o cérebro um estado de harmonia e de adaptabilidade, instala-se no cérebro o sentimento de bem-estar. Tal como a teoria da Activação de Arnold-Lindsley (1951-1960) considerou, a emoção resulta da avaliação cognitiva (em intensidade e em crescendo) das manifestações periféricas. De facto a percepção de um estímulo emocionalmente competente (EEC), dependendo da valoração atribuída, provoca alterações no corpo, em padrões de respostas, que ao serem percebidas, desencadeiam o exibir de emoções, sendo reconhecidas como específicas de um dado estímulo.

Do ponto de vista neurobiológico e somatossensorial, *«os circuitos neurais representam o organismo constantemente, à medida que é perturbado pelos estímulos do ambiente físico e sócio-cultural, à medida que actua sobre esse meio»* (Damásio, 1995: 234), e estas imagens neurais e químicas cerebrais de resposta, provocam alterações profundas na função homeostática e homeorética, levada a cabo pelos diversos sistemas, músculos, tecidos, e vísceras. Como consequência, podem ocorrer por exemplo, alterações na disponibilidade da energia e na taxa metabólica, na prontidão de resposta imunitária... com subsequente alteração no perfil bioquímico, aumentando a sua acidez, ou na musculatura esquelética, desencadeando contracções com maior ou menor intensidade, ou mesmo ao nível do equilíbrio hormonal, em que o medo ou a surpresa podem desencadear libertação de catecolaminas, como elementos de resposta a uma necessidade emergente de maior fluxo sanguíneo. São justamente estes ciclos complexos e interactivos mente-corpo e corpo-mente, que uma vez na sua representação mental, emitem sinais para a consciência, que o sujeito percebe como sentimentos de bem-estar ou de mal-estar.

Mas em circunstâncias de respostas psicossomáticas mais intensas, estas alterações podem tornar-se mais exuberantes, e acabar por assumir uma sinalética clara ao nível dos órgãos, dos membros, ou ao nível do padrão funcional dos sistemas e vísceras. Como é evidente, o sujeito não tem consciência do seu nível de catecolaminas, nem do nível de glicemia, ou do nível de relaxamento muscular... mas sente o sentimento a que chama aflição, e consegue situá-lo ao nível cardíaco ou “no peito” para expressar a taquicardia e a taquipneia; bem como consegue expressar a fome, e consegue localizar o local do corpo em tensão.

A Auto Consciência diz respeito ao reconhecimento não só destas alterações, como também a sua localização e intensidade. Percepcionar o seu corpo, duma forma mais ou menos interna, pode fazer a diferença entre saber dar o nome à emoção desencadeadora e do sentimento que emergiu, quando a emoção se tornou consciente... ou não; e o sujeito ficar confuso, com sentimentos que apenas o perturbam, mas não acrescentam nada, ao

seu nível de conhecimento acerca de como uma dada experiência foi vivida, e quais os danos ou ajustamentos biológicos e psico-afectivos que enfrentou.

Do ponto de vista prático, a Auto Consciência envolve corpo-mente e emoção-razão em interacção viva, pelo que este sub-construto, remete para uma acção perceptiva no domínio da consciência, do sujeito sobre si próprio, e tal como Damásio (1995: 234) elucida «*o protagonista deste episódio é feito de um só bloco: na verdade é uma construção mental muito real, que designarei por self, e que se baseia nas actividades em curso em todo o seu organismo, ou seja, no corpo propriamente dito e no cérebro*» (p. 234). A maioria dos teóricos da emoção, ao apontar para o nível somatofisiológico, não excluiu a componente cognitiva e valorativa ao estímulo e ao comportamento de resposta fisiológico a essa valoração, pelo que esta necessidade de sentir os sentimentos acerca dos ajustamentos do corpo a um fenómeno, fez sempre sentido.

Voltando a Damásio (1995, 2000, 2003) e procurando uma clareza explicativa do processo, esta destreza significa, ter acesso consciente «*à percepção das representações disposicionais do estado do corpo*», como fenómeno de auto-conceito¹⁰⁵ profundo, que ocorre em várias áreas do cérebro... o que «*faz do self (como) um estado biológico constantemente reconstruído*» (1995: 233, 234), pelo que o sujeito pode a todo o momento, ter a consciência do seu corpo. Mas uma consciência perscrutativa, e apreendedora do estado de si, a partir de sentimentos, sentidos emocionalmente (de raiz emocional, com base na valoração emocional) e que portanto traduzem, além do estado corpóreo, também os seus sentimentos acerca desse estado corpóreo e das respectivas alterações, que por envolverem o sujeito na sua globalidade corpo-mente e contexto, traduz o seu estado de espírito. Indo ao encontro desta ideia, Goleman, definiu-a como a percepção de si, e do que se está a sentir, traduzido a nível neurológico por um «*estado neural que mantém activa a auto-reflexão*» (1995: 67) o que significa «*ter consciência tanto do nosso estado de espírito, como dos nossos pensamentos a respeito desse estado de espírito*».

Ao nível neurológico, este estado de tomada de consciência vai desencadeando uma subtil mudança da actividade mental, correlativa à acção frenadora neocortical; facilita o controlo sobre essa *inundação* de sentimentos tempestivos e significa, segundo

¹⁰⁵ Esta noção de auto-conceito está intrinsecamente ligada à concepção de *self*, defendido por alguns teóricos (James, 1980; Covley, 1902-1922; Mead, 1934; Sullivan, 1953; in Neto, 1998) como um espaço de si (próprio). O auto-conceito pode ser definido (Rosenberg, 1979), como um conjunto de pensamentos e sentimentos, que se referem ao self enquanto objecto.

Goleman (1995), a diferença entre *ser-se apanhado* pela emoção ou *perder-se* as estribeiras, e tomar-se a consciência (a auto-atenção) de que se está a ser arrastado por ela.

O autor assume ter preferido o termo “*auto-consciência*” a “*meta cognição*” por lhe parecer definir «*sentido de atenção continuada sobre os nossos estados íntimos*», mas «*uma vigilância que não reage nem julga, por existir sobranceira ao estado de inundação emocional*» (1995: 66). Esta atenção consciente diz respeito, à função do cérebro (que) é manter-se informado (Damásio, 1995). Esta atenção consciente informa, reconhece um estado de espírito negativo, e a seguir, constrói uma defesa neuroquímica para se livrar dele. Este fenómeno é essencialmente importante para os humanos em geral, como função adaptativa, e para os professores em particular.

A este propósito, para responder à questão da eficácia deste sentido de atenção e de defesa, ou seja se a auto-percepção do existir de uma emoção, pode ampliar ou inibir a intensidade da experiência emocional, Sílvia (2002) sustenta que um alto nível de auto-percepção amplifica a tristeza, e que também pode inibir afectos positivos, mas considera que não influencia a intensidade da emoção mas sim a «*intensidade subjectiva*» da emoção, ou seja não altera a componente somatofisiológica mas sim a subjectivo-experiencial. Este facto, pode servir para se acreditar que a Auto Consciência vai ensinando o sujeito a lidar com as emoções, na sua vertente subjectiva.

Posteriormente, Goleman (1999) vem desenvolver o conceito de Auto Consciência, mas continua a assumir que «*significa conhecer os nossos estados internos, preferências, recursos e intuições*» (p.34) e agora apresenta-a, inserindo a Auto Consciência emocional, a Auto-avaliação precisa e a Auto-confiança. A primeira, significa ser capaz de reconhecer as próprias emoções e os seus efeitos; a segunda de conhecer as próprias forças e limitações e a terceira significa ter confiança nas capacidades e no valor próprio.

A Auto Consciência Emocional, que segundo Goleman (1999: 62, 63), é a destreza para perceber «*como as nossas emoções afectam o nosso desempenho e a capacidade de usar os nossos valores como guia, nas tomadas de decisão*», e aponta que o processo «*começa com a sintonia com a corrente de sentimentos e o reconhecimento de como essas emoções modelam as nossas percepções, pensamentos e actos*», fenómeno que «*nos devolve a percepção que os nossos sentimentos afectam aqueles com quem lidamos*», o que é relevante nas relações em geral e nas relações do tecido educativo em particular. Esta percepção, pode ajudar-nos a fugir a emoções descontroladas, e como o mesmo autor assume: «*...representa um guia para aperfeiçoar o desempenho profissional (...), gerindo os sentimentos contraditórios, mantendo a motivação, sintonizando-nos com precisão com os sentimentos dos que estão à nossa volta, e desenvolvendo boas aptidões de*

relacionamento social associadas ao trabalho, incluindo as essenciais para a liderança e trabalho em equipa» (p. 63), o que é essencial em professores.

Esta inoperância reflecte um aspecto da iliteracia emocional no professor. Se este não consegue ler o seu próprio referencial de consciência relativamente aos saberes adquiridos através de fenómenos emocionais já experienciados e *inscritos* nos *estados viscerais* que constituem os seus «*marcadores somáticos*» (Damásio, 1995), então pode acontecer – que simplesmente não consiga dar o primeiro passo para a Competência Emocional: este professor não consegue determinar exacta e profundamente a intensidade e o valor das suas emoções, e como consequência, também terá dificuldade em perceber como estes estados afectam aqueles que o cercam.

Numa posição mais extremada, pode até devolver uma imagem de alexitimia ou de «*surdez emocional*» (Goleman, 1999: 64), o que seria pouco educativo e muito menos formativo, para os que pretendem, senão tomá-lo como exemplo, pelo menos observá-lo, no seu continuum comportamental, para daí extrair percepções de competência, a partir das quais, a relação educativa se gere e se nutre. Os alunos não aprendem só racionalmente os conteúdos que os professores ensinam, eles aprendem também através das percepções de credibilidade, que a pessoa do professor lhe oferece, e isto faz-se a partir das energias emocionais e da sintonia relacional, como se os sujeitos na relação desenvolvessem propriedades cinestésicas de ajustamento para apreenderem os saberes a adquirir. Como Goleman deixa claro:

«a noção de que existe “pensamento puro”, racionalidade desprovida de sentimentos, é uma ficção, uma ilusão baseada na desatenção aos humores subtis que nos perseguem ao longo do dia. Temos sensações acerca de tudo o que fazemos, pensamos, imaginamos, recordamos. O pensamento e o sentimento estão inextricavelmente entrelaçados» (1999: 60).

Esquecer estes pressupostos, é danoso senão perigoso. Percepcionar as ocorrências psicossomáticas do que representam as emoções, e dos sentimentos acerca do sentir dessas emoções, é um meio para usar as intuições que emergem dos sentimentos viscerais, dos quais a ontogénese nos apropriou. Voltar as costas a um tal volume de sabedoria, torna-nos desorientados e desapropriados dos nossos referenciais de sabedoria. Este défice nos professores, teria custos elevados, relacionais e operacionais, em termos de vida intra e inter relacional, da gestão da sua homeostasia interna e externa, e portanto, ao nível do seu

sentimento subjectivo de bem-estar. Gerir os comportamentos e as atitudes seria difícil, e até penoso.

Além de inviabilizar a capacidade de gerir no momento ou à posteriori o comportamento, este déficite também inviabiliza a percepção do que *revela* aos outros, acerca destas experiências. Dificilmente poderá servir de exemplo, para através de si poderem ser aprendidos comportamentos de assertividade, de motivação ou de gestão emocional, e não se cumpre a aprendizagem vicariante que Bandura defendeu, e que hoje em dia a maioria dos autores postula para um ensino de sucesso.

Esta destreza da Auto Consciência emocional, é completada e aprofundada com a *Auto-avaliação exacta* que segundo Goleman (1999: 55-69) diz respeito a «*conhecer os seus próprios recursos, capacidades e limites interiores*», e do ponto de vista prático, surge em pessoas que estão «*conscientes das suas forças e fraquezas; que são reflexivas, aprendendo com a experiência*», fenómeno que vai ocorrendo como já se disse a partir da perscrutação dos seus fenómenos internos; «*são pessoas que estão abertas a opiniões francas, novas perspectivas e aprendizagem contínua e auto-desenvolvimento; que são capazes de revelar sentido de humor e perspectiva acerca de si próprios*». Ou seja, também é uma capacidade de auto-observação, mas mais voltada para os factos de realização profissional e relacionais em geral, a partir dos seus saberes de referência e dos seus limites, como organismos em auto-organização, para se desenvolverem em adaptabilidade e eficácia.

Goleman, enuncia oito pontos de cegueira, que podem impedir esta destreza emocional: a ambição cega; a definição de objectivos irrealistas; a entrega compulsiva ao trabalho; a pressão sobre os outros e a cegueira acerca dos custos emocionais que lhes provoca; a sede de poder; a necessidade insaciável de reconhecimento e a preocupação com as aparências, num referencial exotético de avaliação e uma necessidade de manter uma imagem de perfeição.

A última capacidade da Auto Consciência é assumida por Goleman (1999: 76-80) como sendo a *Auto-confiança*, e diz respeito ao «*sentido intenso do valor e das capacidades próprias*» e revela-se em pessoas «*com auto-determinação e que têm presença*» em pessoas que numa atribuição de natureza autotética, se revelam determinadamente «*capazes de manifestar perspectivas impopulares e de passar maus bocados por aquilo que está certo*», são confrontativas e voluntárias e «*são resolutas, capazes de tomar decisões sólidas, apesar das incertezas e das pressões*». Goleman

defende que *«há uma estreita ligação entre auto-conhecimento e auto-confiança»*, também assume que há traços específicos que são observáveis nos trabalhadores que não têm auto-confiança, tais como: *«o medo paralisante de parecerem ineptos»* (1999: 79), a falta de energia para defenderem as suas ideias quando confrontados, desistindo facilmente das suas convicções; *«a indecisão crónica, em especial sob pressão: recuar perante o menor risco e não exprimir ideias valiosas»*. Ora, como se sabe, no campo educativo, é necessária coragem e capacidade de improviso para contornar as problemáticas, assumir as ideias e buscar soluções alternativas, o que depende da auto-confiança, que segundo o autor, se aprende também a partir dos momentos de escuta da auto-consciência e da aprendizagem dos seus limites, nos confrontos emocionais que vivemos connosco e com os outros. Além disto, também é aceite o facto de só a partir deste confronto com as suas próprias emoções, e de se identificar claramente com elas, é que se torna capaz do próximo passo: gerir a energia emocional que invade a pessoa, e usá-la conscientemente intencionalizada.

GESTÃO DE EMOÇÕES

A **Gestão de Emoções** (1995) definida posteriormente como **Auto-regulação** (1999) que significa gerir os próprios estados internos, impulsos e recursos, é a capacidade que, segundo este autor, emerge do auto-conhecimento, ou seja, da Auto Consciência. Quem não reconhece como as reacções emocionais, se transformam em experiências emocionais conscientes, ou seja, como o corpo reage, e o que sente conscientemente no momento dessas reacções, dificilmente consegue identificar as alterações no seu corpo, e como consequência não se pode gerir, o que traduz a impossibilidade de se controlar.

Esta ideia pode ser explicada por uma das ideias defendidas relativamente ao fenómeno da activação emocional. A disponibilidade de influências directas da amígdala sobre o córtex, são conseguidas através de um maior número de vias de acesso, que as que há para a acção inversa, mas além destas, há outras vias através das quais os efeitos da activação da amígdala podem ter impacto sobre o processamento cortical. Como LeDoux¹⁰⁶ (2000) bem explicita na sua obra, há todo um conjunto de estruturas que

¹⁰⁶ LeDoux, aborda nesta obra a importância do córtex pré-frontal mediano. O autor, quando se refere às reacções e experiências emocionais, nomeadamente o medo, comprova que através dos *«influxos de informações provenientes das regiões sensoriais do tálamo, as funções emocionais da amígdala, podem ser accionadas por características do estímulo de baixo nível, ao passo que os influxos de informação provenientes dos sistemas de processamento das regiões sensoriais corticais permitem que as características mais complexas do processamento dos estímulos activem a amígdala;...provenientes do hipocampo, chegam as informações de contexto emocional, as regiões rínicas ou corticais de transição emitem as informações relacionadas com a formação e recuperação de memórias explícitas (...) e os*

interagem com a amígdala, e uma delas, o córtex pré-frontal médio, tem – partindo de todas as evidências apresentadas – um efeito frenador sobre a acção de activação da amígdala. Nesta interacção, as estruturas *neocorticais*, configuram os aspectos da experiência emocional. Como LeDoux (2000: 316) defende, «*não é possível ter um sentimento emocional consciente de medo sem que os aspectos da experiência emocional sejam representados na memória operativa*», o que decorre ao nível do córtex pré-frontal. Partindo das evidências já apresentadas, a acção desta estrutura, além de poder moderar o efeito de activação emocional, torna possível a criação do sentimento emocional consciente. Então é possível que aquelas reacções, provenientes de emoções intensas de tonalidade negativa, possam em contextos sociais, ser expostas como atitudes civilizadas de sedução ou ironia. O desejo físico e a luta, podem então ser substituídos por atitudes, suavizadas pela intervenção dessas estruturas, que avaliam os estímulos e seleccionam a acção mais adequada. Poderemos tranquilizar-nos, afastar a ansiedade, a tristeza e a irritabilidade, e desta forma, anular ou diminuir as consequências.

Esta capacidade insere (Goleman, 1999) cinco destrezas: o *Autodomínio* que significa ser capaz de gerir emoções e impulsos negativos; *Inspirar Confiança* que traduz a conservação de padrões de honestidade e integridade; *Ser Consciencioso* que significa assumir com segurança e responsabilidade o desempenho pessoal; a *Adaptabilidade* que traduz a flexibilidade em lidar com mudanças e desafios, e a *Inovação*, que significa estar aberto a novas ideias e abordagens, e a nova informação.

No global, as respostas somatofisiológicas de exibição de uma emoção, são em si mesmos fenómenos adaptativos, têm como finalidade a homeostasia interna, e na maior parte dos seres vivos não humanos independem do seu controlo e do seu conhecimento. Nos humanos, e dependendo do tipo de emoção (primárias ou sociais), este princípio pode ter as mesmas finalidades. Mas no que às emoções sociais diz respeito, também estas «*reacções de activação automática criam no organismo, estados de corpo que são mapeados no Sistema Nervoso, e representados como agradáveis ou dolorosas, e eventualmente tornados conscientes*» (Damásio 2003: 68, 69), pelo que podem ser posteriormente sujeitos a processos avaliatórios mentais. Uma vez captados pela consciência, estes estados do corpo, podem ser avaliados e reconhecidos como mais ou

influxos de informação provenientes do córtex pré-frontal médio, contribuem aparentemente, para o processo conhecido por extinção (...) (p.181). Esta hipótese de efeito frenador do exibir da emoção, também se revela, por se verificar, que quando há lesão nesta área, que se mantém (no campo experimental) o efeito de “perseveração emocional” e cessa o efeito inibidor da produção de cortisol. (p.266). Tal como o autor expressa: «uma deficiência provocada pelo stress do córtex pré-frontal, pode soltar os freios da amígdala» (p.266), deixando mais explícitas as formas de activação emocional.

menos vantajosos, e podem então tornar-se alvo de atenção crítica, relativamente ao facto de serem ou não de mais valia.

Uma vez adquirida em consciência, a relação entre o exhibir das emoções e o objectivo estabelecido, dá ao homem a possibilidade *«para de livre vontade, controlar as suas emoções, pelo menos em parte»* (Damásio 2003: 69). Como este autor defende *«não é verdade que as reacções regulatórias, incluindo as emoções-propriamente-ditas, sejam fatal e inevitavelmente estereotipadas. Algumas são e devem ser»* (p. 69), nomeadamente as emoções primárias, que asseguram, a hemodinâmica e a homeostasia, como formas adaptativas à vida relacional. Mas as emoções secundárias ou sociais, são – como já foi exposto - experiências também mediadas pela interpretação aos estímulos e aos contextos, têm outras abordagens, e *«podem ser modificadas, especialmente quando controlamos os estímulos que as provocam»* (Damásio 2003: 69). Como foi mencionado no início, as nossas opções religiosas, de relacionamento, de trabalho ou de ócio, como a leitura, o exercício físico ou a tertúlia, seguem este processo, como estratégias inconscientes, ligadas ao bem-estar e harmonia interior.

Todavia, a gestão de emoções mais complexas, como as emoções sociais, é complexa e profunda, mas pode ser aprendida e conseguida.

A auto regulação das emoções, envolve respostas neurofisiológicas, o processo cognitivo de atenção, o processamento da informação e a codificação de pistas internas, bem como os mecanismos comportamentais, selecção de respostas ou a regulação de padrões relacionais no contexto em que o sujeito se encontra (família, escola, vida social) para atingir os seus objectivos.

Assim, observar o corpo e aprender a modificar algumas componentes dos comportamentos, será o caminho para adquirir este sentido de auto-domínio, quer ao nível da vertente subjectivo-experiencial, quer comportamental.

Mas em situações em que os estímulos são fortemente competentes, do ponto de vista da valoração subjectiva do sujeito, pode desencadear-se uma resposta emocional imediata, sem sequer a “aprovação” de quem a experiencia. Esta é a situação extremada de uma emoção não gerida, como um acesso de raiva ou irritação extrema perante um estímulo momentâneo ou um facto em memória.

O que aqui importa reconhecer é que no meio das inter-relações das estruturas neurais, a amígdala tem projecções a muitas regiões corticais, mas as projecções da amígdala ao córtex são consideravelmente maiores do que as projecções do córtex à amígdala, e uma vez activada, pode desencadear emoções, sobre as quais, o córtex pré-frontal, com neurónios “frenadores” – ainda a processar a informação de forma mais

refinada – não teve ainda tempo para interferir, e no momento menos oportuno, é desencadeada uma reacção emocional, com um forte potencial de acção. Aqui a emoção é exibida de forma descontrolada: a expressão facial característica da irritabilidade ou da fúria, ou as expressões neuromusculares de tensão nos membros e nas mãos são declarativas do estado interno do sujeito. Para quem vive estes momentos, acaba por sentir, não só a inépcia pessoal de não ter atingido o seu objectivo, como também o sentimento de vergonha ou de ineficácia pessoal.

Assim, e num primeiro momento, quem não conseguir o seu controlo emocional, está constantemente em luta com sensações de angústia, ou a ser vítima dos seus próprios comportamentos pouco sensatos e ineficazes, mas a continuidade da não gestão pode desencadear situações de expressões de violência verbal ou gestual, com grandes custos emocionais pessoais e relacionais, com consequentes sentimentos de vergonha e revolta pessoal, por não ter conseguido corrigir a tempo uma atitude ou comportamento.

Desde o controlo de reacções emocionais de fraca intensidade, manifestados por estados de preocupação ou tristeza, até à gestão do forte potencial de energia, desencadeada pelas emoções da tríade da hostilidade, nomeadamente a cólera, ou pelo medo extremo, todas são passíveis de ser geridas de forma objectivada. Quando alguém é inundado pela raiva, pela cólera, ou pelo medo, expõe-se a uma vulnerabilidade interior e exterior: quer a nível cognitivo, porque o raciocínio é pouco flexível e elaborado; quer a nível subjectivo-experiencial, porque se desencadeia um sem número de alterações neurovegetativas altamente potencializadoras de acção: seja de ataque ou de fuga; quer a nível comportamental já que este, é a consequência observável dos anteriores e proporciona a apreciação dessa mesma vulnerabilidade e descontrolo, aos que com ele interajam.

Situações repetidas de stress, têm um efeito de amplificação desse estado de corpo. A cascata hormonal libertada, desde as catecolaminas ao cortisol, cria um estado específico na bioquímica sanguínea que provocando ionotropia e cronotropia positivas, e aumentando a tensão arterial, potenciam a energia disponível: todo o corpo se mobiliza, preparado para a acção, e como assinala LeDoux (2000: 263) *«à medida que os níveis de esteroides aumentam é possível que a amígdala continue cada vez mais activa»*, e estimulando os sistemas de activação emocional.

Os sinais de hiper acuidade sensorial, provocados pelos níveis elevados de cortisol podem ir do *«gritar ou estarrecer de pânico»* (Goleman, 1999: 84) até às atitudes continuadas de incapacidade de focalizar a atenção e de manter a serenidade, com *«resultado final de esgotamento»* (p.84), que a manter-se este stress de forma continuada,

acabam por aparecer sinais de *«inépcia e um efeito embrutecedor duradouro no intelecto»* (p.84). Estes factos, além de serem progressivamente danosos para a auto-realização e para o auto-conceito, são incompatíveis com a atenção e a capacidade de aprendizagem, tornando as pessoas vulneráveis ao nível intra e inter relacional. Ao menor estímulo, agem imediata e erraticamente.

É nestes momentos que faz sentido, sentir o corpo e perceber os lugares do corpo que estão alterados, para poder ter a consciência de sentir os sentimentos que nos invadem, acerca desses estados de corpo. Dar-se este tempo, de atenção dirigida e de natureza racional, pode fazer toda a diferença, entre bloquear a emoção ou ser-se bloqueado por ela. Parar, colocar-se em alerta, repor a respiração e orientar a atenção para aliviar os locais do corpo em que sentir tensão, pode ter um efeito reparador sobre os níveis hormonais e hemodinâmicos, que estavam preparados para uma investida emocional.

Mesmo em circunstâncias de fúria, medo, depressão ou angústia – predadoras do bem-estar – podem e devem ser mobilizadas essas energias emocional/racional, no sentido de contrapor a esses sentimentos, com um conjunto igualmente intenso de sentimentos alegres e felizes.

De facto, ter Auto-domínio emocional, não significa por princípio, negar ou reprimir totalmente quer as emoções quer os sentimentos verdadeiros. O substrato neuronal específico inatamente determinado das emoções primárias, bem como as suas expressões facial e neuromuscular típicas, não dependem do controlo volitivo! Este tipo de gestão seria impossível, não só pela natureza primária, porque geneticamente programada, destes estados emocionais, mas também pela inexpressividade que se pretenderia atribuir, à necessária e útil expressão que a emoção e os sentimentos têm, como referenciais de aprendizagem e adaptação, na vida e para a vida. Mesmo para os menos literatos emocionais, há formas espontâneas de gerir as experiências emocionais de forma útil. E como exemplos Goleman (1999: 89), aponta: *«os maus modos têm a sua utilidade»*, porque emitem a verdade de uma interface com o contexto, que serve de leitura real aos que estão perto; *«a ira, a tristeza e o medo, podem tornar-se fontes de criatividade, energia e conexão»*, o que é perceptível através da empatia que induz nos observadores, podendo também despertar a solidariedade. *«A revolta pode ser intensamente motivadora, nomeadamente no reparar de injustiças ou iniquidade»*, fenómeno sentido ao longo da história da humanidade, em confrontos de natureza política e revolucionária. *«A tristeza partilhada pode aproximar as pessoas»* e cria redes de

compreensão e de sentimentos de protecção, o que alivia quem a expressou, «*e a urgência da ansiedade moderada, pode estimular o espírito criativo*» e novas formas de contornar obstáculos.

Todavia, controlar a energia emocional dos sentimentos negativos como a raiva ou a fúria, não parece ser fácil nem regular, embora as investigações nessa área reunidas por Goleman (1995, 1995), defendam que:

- A raiva pode e deve ser controlada, logo em estado inicial, o que pode ser conseguido a partir do processo de empatia, pensando no outro: “*o que se passa com ele?; porquê?*”. Este exercício de temperar a raiva com empatia, ou pelo menos com espírito aberto, pode interromper a *espiral da fúria*. Quanto mais tempo se alimentar a raiva, *ruminando*, mais boas razões auto-justificadas se encontram para favorecer o efeito bola de neve que leva a comportamentos devastadores e impensáveis. Qualquer situação deve ser reavaliada, estimulando a componente cognitiva a perceber o estímulo da forma menos negativa.
- Sentimentos negativos e perturbadores de natureza emocional negativa, devem ser confrontados com formas cognitivas de *arrefecer*, desde um passeio leve, ao exercício físico, até a métodos de relaxamento (muscular, respiratório ou terapêutico), para se afastar mentalmente do problema, dando oportunidade ao neocórtex para interagir com o seu efeito frenador, sobre os circuitos desencadeados pela amígdala. Será inútil fazer seja o que for, enquanto se mantiver a sequência de pensamentos indutores de ira.
- Ao contrário do que se pensa, ir às compras, comer ou dar razão livre à ira (sobre pessoas ou objectos), são ineficazes. Nos estudos efectuados e apresentados por este autor, «*quem escolheu estas actividades, obteve como resultado líquido o prolongamento desses estados*» (p. 78, 79). Agiram levados por eles e não os suprimiram.
- Devem executar-se exercícios físicos que utilizem essa energia, baixando assim os níveis de excitação provocados pela activação neurovegetativa, como o relaxamento por inspirações profundas e sobretudo a ginástica aeróbica. O exercício físico é tanto mais eficaz quanto menos usual for na vida da pessoa, produzindo alguma euforia e diminuindo os níveis de ansiedade (Carlson e Hatfield, 1992), contudo não está cientificamente comprovado nem o mecanismo completamente compreendido. Mais recentemente, Calado e Duarte¹⁰⁷ (2000) evidenciam a ocorrência de alterações positivas nos estados de humor, após a realização de uma sessão de ginástica aeróbia, tendo sido particularmente evidentes

¹⁰⁷ Neste estudo, foi identificado o efeito agudo de uma sessão de ginástica aeróbica na alteração dos estados de humor, numa amostra de 160 mulheres praticantes, em 4 academias da cidade de Aveiro.

a diminuição verificada a nível da tensão, da irritação e da depressão e o aumento da dimensão vigor (considerada pelas autoras como a única dimensão positiva do humor), efeitos tanto mais evidentes quanto mais recente é o hábito de exercício, o que comprova também o efeito crónico de melhoria desses estados, promovido pela prática de actividade física (p.388).

- Uma das estratégias com resultados positivos (Williams; cit. por Goleman, 1995) é não deixar fugir os sentimentos negativos ou pensamentos maus enquanto estão a decorrer, devendo escrevê-los num papel, para serem constatados e examinados no sentido de uma reavaliação neocortical mais elaborada.
- Uma forma de gerir e alterar os estados emocionais é programar o corpo para expressar uma dada emoção que desejamos sentir. O mapeamento deste estado de corpo nos mapas neurais, vai desencadear o estado “como se”. Este tipo de programação, foi estudada por Laird e Schhnall (2003) que verificaram que quando produzimos repetidamente expressões faciais emocionais e a respectiva postura associada, essas emoções se mantêm e os respectivos sentimentos são incorporados.

As práticas do comportamento das expressões emocionais, durante pelo menos meia hora, tiveram efeitos nos sentimentos emocionais, e no acesso à memória emocional, que durou brevemente além do período da prática do estudo.

- A preocupação, sentida de forma mais ou menos permanente e os sentimentos de tristeza, angústia, geram um estado de corpo de constante ansiedade, são inacessíveis à razão e prendem a cognição numa visão cínica e inflexível. Quando este ciclo se intensifica e persiste, podem ocorrer verdadeiras reacções emocionais não controladas, de tonalidade negativa, o que intensifica o ciclo de pensamentos negativos e resulta mórbido para o sentido de eficácia e do auto-conceito (Neto, 1998), cuja noção – como já se disse anteriormente - está intrinsecamente ligada à concepção de *self*, como um espaço de si (próprio), a partir das interacções com as outras pessoas, além de que todos os autores concordam com a construção social do *self*; e a “*internalização*” destas interacções sociais, como fazendo parte do que se pensa sobre si próprio. Estas alterações da harmonia interior, podem alterar o auto-conceito, já que este não é uma visão “objectiva” do que somos, mas antes um reflexo de nós próprios, tal qual nos percebemos (Neto, 1998) e esse reflexo pode ficar altamente modificado quando se é invadido por pensamentos e emoções, negativos e persistentes. Os estados de espírito (negativos) directamente inibidores do auto-conceito, por necessitarem de auto-controlo, precisam de ser geridos

sob o ponto de vista da auto-percepção (como nos percebemos a nós mesmos) e do comportamento.

- Nestas situações de tristeza e melancolia, ficar sozinho, dando-se tempo para pensamentos depressivos, é segundo o autor, um comportamento ineficaz, porque acrescenta à tristeza, a sensação de solidão; pelo contrário deve ser procurada interacção e convívio ou tudo o que possa desviar a atenção do estado de corpo relativo à tristeza, ou buscar formas de diálogo ou interacção que favoreçam a reinterpretação cognitiva situacional. De uma forma global, o que importa é tornar-se capaz de utilizar a energia emocional, em comportamentos estruturados, intencionalmente dirigidos, a partir do auto-controlo (Goleman, 1995), para a auto-organização.

Há **estratégias pessoais** que podem ser levadas a cabo para gerir as emoções e são consideradas eficazes (Goleman, 1995). Aqui o âmago é o reforço do auto-conceito, que Rosenberg (1979 in Neto, 1998) definiu não como a visão objectiva do que somos, mas sim e sobretudo como a visão subjectiva do que percebemos em nós. Segundo o autor:

- Resultam todo o tipo de estratégias que nos conduzam a percepcionarmo-nos como “*sou bom, consigo fazer isto, eu mereço! Eu sou capaz!*”. Nestas estratégias a interacção social construtora do **self** é *trocada* pela intra acção social e pessoal consigo mesmo.
- Foram consideradas um reforço de auto-conceito as estratégias: A atribuição de um “pequeno triunfo” por um sucesso previamente auto-objectivado, como por exemplo, tarefas de inter ajuda; O reforço da *auto-imagem*, com investimento no corpo como parte de si: vestir roupa elegante, usar maquilhagem, cuidar do corpo em termos estéticos e de terapia não clínica, como ir à esteticista, ao SPA ou massagem; A *reconfiguração cognitiva*, como um olhar crítico e mesmo cínico para a situação, principalmente em rotura de relações afectivas, como forma de introduzir um sentido de humor às situações, abre novas perspectivas nos sentimentos intensos de sofrimento e revolta; A *comparação por baixo*, estabelecendo uma comparação com algo semelhante ao sucedido a si mesmo, mas conseguindo ver no outro e na outra situação, pontos mais negativos que no seu caso; A *inter-relação com o poder transcendente*, como rezar, fazer ofertas, resultou em todos os estados de emoção negativa, especialmente na depressão.

Em suma, há algum risco em experienciar completamente os aspectos potencialmente debilitantes ou expressar os aspectos comportamentais potencialmente anti-sociais da emoção. A Competência Emocional a este nível de gestão de afectos porque «*implica que podemos optar pela forma como exprimimos os nossos sentimentos*»

(Goleman, 1999: 89) remete para as formas mais ou menos pessoais que encontramos para neutralizar ou diminuir a tonalidade emocional que nos envolve. Quando é necessária a intencionalidade nas atitudes, como exemplo em contextos formativos, como é o caso do professor, então é preciso auto-controlo.

AUTO-MOTIVAÇÃO

A **Auto-Motivação** (Goleman, 1995) ou **Motivação** (1999) ou motivarmo-nos a nós mesmos, significa ser capaz de utilizar a energia das emoções em função de objectivos próprios, e acreditar (ter a esperança) que serão levados a cabo, utilizando essa energia para fabricar a atenção, melhorar o nível de concentração e poder entrar em estado de fluxo. É este auto-controlo emocional que permite ser mais produtivo e capaz, que ajuda a entender o fenómeno da auto-organização: cada um de nós transforma-se, e realiza-se em potência, sendo capaz de se modificar através de cada nova crise emocional e das provações a que esta nos obriga. Este investimento emocional é particularmente importante na vida relacional dos professores.

Posteriormente, Goleman (1999) vem desenvolver o conceito e especifica que a motivação pessoal insere destrezas específicas como: a *Vontade de Vencer*, que traduz o trabalho pessoal de se aperfeiçoar, ou de atingir um padrão de excelência, orientando-se para os resultados, aceitando riscos calculados, a partir de informação nova, para melhorar o desempenho; a *Entrega ou Empenho*, é ser capaz de um verdadeiro envolvimento activo, em objectivos mais vastos que os de natureza estritamente pessoal, e optar laborar num sentido de finalidade, numa missão mais vasta, usando valores fundamentais do grupo com quem interage; a *Iniciativa e o Optimismo* são habilidades de antecipação e persistência, e são visíveis em pessoas que aproveitam as oportunidades, que se transcendem a si mesmas, relativamente aos objectivos, «*pisam o risco e dão a volta às regras quando se torna necessário*» (Goleman, 1999: 130), e são mobilizadoras activas e empolgadas de quem as rodeia, funcionam «*na base da esperança do êxito e não no medo do malogro*» (p.130), assumindo as falhas como consequências de factores externos controláveis, e não como defeito pessoal.

O autor, inserindo estas destrezas, define Motivação, como saber «*usar as nossas preferências mais profundas, para avançar e nos guiar para os nossos objectivos, para nos ajudar a tomar a iniciativa e ser altamente eficientes e para perseverar face a contrariedades e frustrações*» (p.324). É interessante como este autor, corroborando as

teorias da motivação, situa o conceito entre o sentido da acção e o sentido de eficácia, em contexto de bem-estar subjectivo. Assim, parece ser a motivação, uma construção de activação, por sobre uma avaliação subjectiva de qualidade, para dar consecução a um tipo de hedonismo na perspectiva da sobrevivência... o que de algum modo se entrelaça nas finalidades homeostáticas e homeoréticas da emoção. Só que a motivação partiria de uma necessidade não saciada, e a emoção de um estímulo competente.

Envolvidas nos processos de preservação do organismo (como um todo funcional que se auto-organiza), estas energias desencadeiam uma activação que impulsiona o animal para a acção. Damásio defende que *«há uma relação íntima, entre os sentimentos de fundo e os impulsos e motivações: estes exprimem-se directamente nas emoções de fundo, e geralmente só nos apercebemos da sua existência através dos sentimentos de fundo»* (2000: 327), ao expressarem os parâmetros do “estado (interior) do corpo”, desencadeando emoções, sob formas de activação (*arousal*), para serem repostos, se necessário, os ingredientes em falta, seja a causa afectiva ou biológica.

Neste sentido, a motivação relaciona-se ao sentido espinosiano de *conatus*, que Damásio interpreta como função de auto preservação. Mas tanto o que Goleman defende para o conceito de Auto Motivação, como a motivação (Damásio) que subjaz às emoções, têm a mesma função: *«manter a coerência das estruturas e funções de um organismo vivo que está construído de forma a lutar, contra toda e qualquer ameaça»* (2003: 53), só que a concepção da activação auto-motivadora, é a níveis diferentes do sujeito.

Na origem do étimo como da vida, emoção e motivação têm o mesmo significado ao nível das suas funções profundamente básicas mas essenciais, com que a ontogénese dotou os seres para se organizarem e subsistirem. É por isto que a motivação é emocional, E é o facto de o sujeito perceber esta motivação a partir e sobre si mesmo, que o fenómeno é auto emocional.

Porque a emoção emerge de estruturas que são motivacionais, é que esta activação agora reforçada por uma avaliação cortical sobre um estado de corpo específico, não podendo ser senão emocional, também é concomitantemente racional. A Auto-Motivação é o primado da emocionalidade racional, ou da inserção razão-emoção por excelência. Vários exemplos de vida podem ilustrar esta associação de auto-preservação para a qualidade da sobrevivência e da adaptação à vida: desde os optimistas (Neto e Marujo, 2001) (forma pré-consciente de assumir a rejeição razão-emoção), passando pelos que vivem o fluxo (Csikszentmihalyi, 2004) até aos resilientes (Cyrulnik, 2001, 2003) (forma

de auto-preservação conscientemente assumida, racionalizada) ou outras formas como a capacidade de controlar os impulsos, e o conseguir manter a esperança, mas uma esperança energética e activadora. O que importa assinalar, é que todos estes fenómenos, decorrem sobre sentimentos de fundo, que tornados conscientes ou não, se formam sobre emoções de fundo de tonalidade positiva, seja por um EEC interno ou externo. Mas a essência é uma valoração positiva emocional.

Por oposição, as emoções de valoração negativa forte, constituem verdadeiros bloqueios, que desviando a atenção para os estímulos/factos que as provocam, e interferem com o esforço em focalizá-la nos objectivos estabelecidos. Os sentimentos de fundo negativos, formados a partir de avaliações negativas emocionais, pela sua especificidade neurobiológica, são intrusos, sabotam as tentativas de fixar a atenção, dominam a concentração e avassalam a faculdade mental, do que Goleman chama, e parafraseando os autores de vertente neurofisiológica (Damásio, 1995, 2000), a memória de trabalho, que é, ao nível da actividade mental, a função executiva por excelência, tornando possível todos os esforços intelectuais. Ora, quando os circuitos límbicos convergem no córtex pré-frontal, sob o domínio da energia emocional, prejudicam a memória de trabalho. Torna-se muito difícil raciocinar clara e correctamente, desencadeando uma motivação negativa.

Ao contrário, a energia da motivação positiva, mobilizada a partir de sentimentos de entusiasmo, zelo e confiança, traduz-se na prática, em mais motivação positiva, mais persistência e mais eficácia na consecução de objectivos determinados; o que vem de algum modo corroborar as Leis do Exercício e do Efeito de Thorndike (1874-1949), ao nível das Teorias Behavioristas da Aprendizagem.

No entanto, Goleman (1995, 1999) defende ainda, que a tenacidade com que as pessoas treinam e insistem nas respectivas áreas em que são excelentes, *«depende, acima de tudo, de traços emocionais, como o entusiasmo e a persistência face aos contratemplos, uma vantagem emocional extraordinária, tanto mais evidente quanto mais treinada e mais precocemente potencializada»* (Goleman, 1995: 101). É no sentido, de poderem ser treinadas e potencializadas, para serem aplicadas na vida prática, que se torna imprescindível, conhecer se os professores apresentam sinais comportamentais e atitudinais que revelem a sua persistência face aos contratemplos. E se os apresentam, em que contextos os aplicam, e qual o tipo de estratégias pessoais que desenvolvem, para o conseguirem.

Uma das estratégias que parece ter um forte sentido de eficácia, é a capacidade para controlar os impulsos. A motivação para optar por recompensas a longo prazo, preterindo as imediatas, parece constituir um indicador de amadurecimento pessoal e emocional: «*resistir ao impulso e escolher adiar a recompensa*» (Goleman, 1996: 102), é um dos atributos essenciais para a auto-regulação emocional, em que se torna perceptível o adiamento auto-imposto.

Os resultados obtidos numa experiência em estudantes (Goleman, 1995, 1999), emprestam fundamento à hipótese de que a capacidade de escolher adiar recompensas, constitui, segundo o autor, um factor de desenvolvimento pessoal e tem uma correlação directa com a auto-regulação da energia emocional, e evidencia o protagonismo da I.E., como «*uma meta-habilidade, que determina em que medida as pessoas são capazes de utilizar as suas outras capacidades mentais*» (Goleman, 1995: 81-83), nomeadamente a associação razão-emoção

Além desta opção racional-emocional para refrear impulsos, também a **ansiedade**, foi considerada auto-motivadora, no sentido de estimular a acção para prosseguir, apesar das frustrações. Corroborando as Teorias da Activação de Arnold-Lindsley (1951-1960), foi considerado o “*crescendo*” da ansiedade antecipatória, percebido pelo próprio, antes de qualquer tarefa de responsabilidade, como a energia que, se em algumas pessoas tem efeitos negativos, «*por reduzir a energia mental disponível, noutras pessoas tem efeitos positivos, apesar deste stress, ou talvez por causa dele*» (Chapin, 1989; in Goleman, 1995), e que nestes, assumiria a forma de *eutress*, ou stress positivo. Este fenómeno, vem de alguma forma reforçar o que tem sido defendido nas Teorias da Motivação (Vaz Serra et al, 1986), acerca da relação ideal entre ansiedade e desempenho, apresentada como um U invertido (entre apatia/euforia) em cujo vértice se situa o ponto excelente desta relação.

Em termos de auto-motivação, por exemplo, a euforia ligeira (hipomania) seria necessária em actividades criativas que exigem fluidez e diversidade de pensamento e o riso, ou uma boa gargalhada são bons para se pensar mais abertamente e conseguir uma boa associação livre de ideias. Ao contrário, o mau humor influencia a memória do trabalho numa direcção negativa, predispõe para decisões tímidas, excessivamente cautelosas e pouco arrojadas. Estas aptidões emocionais auto-formativas, independem do

intelecto, e representam a diferença crítica, quando esta energia da ansiedade é direccionada e controlada.

Ainda em termos de exemplos auto-motivacionais de vida, o Optimismo e a Esperança são estados de espírito que reflectem uma grande expectativa de que as relações, factos ou coisas da vida em geral, serão conseguidas e ultrapassadas apesar de contrariedades, dificuldades ou frustrações. Este sentido positivo de auto-realização, opõe-se ao que Seligman (1983) identificou como o «*síndrome da indefensão aprendida*», alertando para o facto de que sentir este sentimento, transforma a motivação, numa desmotivação geral para interagir.

Por um conjunto de razões, como no Capítulo I se apresenta, os professores – provavelmente como outros grupos profissionais – deixam perceber este tipo de sentimentos. Então talvez por este facto ou apesar dele, deve deixar-se claro que do ponto de vista da Inteligência Emocional, o optimismo é uma atitude impulsionadora, e Goleman (1996: 87-90) defende que «*o optimismo e a esperança são preditivos do êxito académico*», e que o mesmo pode ser aplicado aos contextos de educação. Mas distingue o “*optimismo realista*”, baseado na probabilidade do conhecimento e raciocínio, do “*optimismo ingénuo*”, sem conhecimento, que pode ser desastroso (p.157).

Ou seja, tem que haver todo um conjunto de apropriações de *saber-saber, saber-fazer e saber-ser*, que sirvam de sustentação e fundamento racional a qualquer iniciativa no contexto prático da vida. Ter a convicção firme, baseada num optimismo realista de que algo pode e deve ser implementado, mudado ou inovado, e que o resultado será X, assenta mais em conhecimentos e trabalho reais, do que em perspectivas ingénuas de acasos ou sorte. A qualidade não emerge de geração espontânea, seja em termos de vocação, dote ou dom, o facto é que os caminhos se fazem andando.

Este facto abre espaço para a reflexão acerca da diferença entre acreditar numa inteligência fixa, como primado das competências, e acreditar que é a interacção de inteligências, o verdadeiro primado de competências para a vida. Nem mais racional nem mais emocional, mas sim a interacção destas energias: ambas têm que figurar no sujeito, como uma base de dados, a partir da qual a pessoa se vai desenvolver e viver a vida. De facto, partir do pressuposto que a sorte, só por si, vai ajudar ou resolver, é um “*optimismo ingénuo*”, que conforme Goleman (1995: 157) acautela «*pode chegar a ser desastroso*». Além de inoperante, sujeito absorve a imagem de ineficácia e incapacidade, com óbvia redução de auto-conceito, e o que é pior, mantém o problema por resolver.

Também a esperança, é considerada moderadora dos níveis de ansiedade, e Snyder (1991, in Goleman, 1995) defende que *«é preditiva dos resultados de aprendizagem»* (p. 108); definindo-a como a capacidade de *«acreditar que temos a vontade e os meios para atingir os nossos objectivos, sejam eles quais forem»*, e que se expressa em características intra pessoais. Segundo o autor, só pessoas com altos níveis de esperança se vêem a si mesmas capazes de: sair de qualquer sarilho; arranjar maneira de resolver qualquer problema; de se motivarem a si mesmas, dizendo *“isto vai melhorar”*; e são flexíveis no que respeita ao atingir dos seus objectivos, mas firmes no propósito e trabalho para os atingir. Esta destreza encontra um companheiro excelente: o optimismo.

Seligman (1991, in Goleman, 1995), definiu este sentimento (o optimismo) como sendo *«o modo como as pessoas explicam a si mesmas os seus êxitos e fracassos»* (p.109), o que remete para a noção de locus de causalidade (Weiner, 1990) e de controlo, que é de mais valia tanto ao nível do processo ensino-aprendizagem, como ao nível do vida pessoal, social e profissional.

Os optimistas encaram os fracassos como consequência de algo exterior a si, como uma causa modificável e que poderão mudar, enquanto os pessimistas centralizam em si de forma imutável essa causa. Estas atribuições têm um efeito profundo na forma de perspectivar a vida. O optimismo racional, tal como a esperança, tem como significado prático, a expectativa de que tudo acabará por correr bem a despeito de contratempos e frustrações. É uma atitude emocionalmente inteligente, porque influencia a motivação pessoal e os resultados que se obtêm a partir do investimento pessoal gerado por ela. Todas as pessoas estão expostas ao fracasso, à frustração... mas é o tipo de reacção emocional a estas “derrotas”, que se torna crucial para aproveitar a motivação para continuar.

Assim, importa focar que o optimismo e a esperança (tal como a desesperança e o pessimismo) podem ser aprendidos, no sentido de potencializar a percepção da auto-eficácia, que aqui se traduz por: cada pessoa acreditar que pode dominar os acontecimentos da sua vida e pode enfrentar os problemas. Goleman (1995) cita e reafirma o que Bandura defende: *«aquilo que cada pessoa crê acerca das suas capacidades, tem um profundo efeito sobre elas»* (p.90).

Aplicar esta habilidade na vida profissional – desde as expectativas de colocações, à adaptação a uma escola - é um exercício intra pessoal que decorre concomitantemente a sentimentos de incerteza, de contratempos, de momentos de

pessimismo, desespero e alteração do humor. Estas emoções negativas parecem constituir uma parte indissolúvel de processos de mudança e de provação. Neste sentido é importante que os professores - e por antecipação, os alunos - aprendam a capitalizar estas energias de emoções negativas, para aprender a antecipar-se aos maus momentos, e dispor de uma resposta interna operativa, o que diminuiria o custo emocional intrapessoal e aceleraria o tempo cronológico e emocional de recuperação.

Outro fenómeno auto motivador é o Fluir (*Flow*, Csikszentmihalyi, 2004), que Bisquerra (2000: 227) define como «*experiência óptima*» e que Goleman (1995) difundiu como «*o estado de fluxo*», e que já Maslow (1982) terá mencionado como «*experiência cume*» e que dizia respeito à vivência de experiências místicas, musicais, sexuais e ou profissionais, ao nível da excelência.

Fluir levanta um paradoxo neural, porque traduz uma estranha forma de gasto de energia: independente do alto nível de exigência do trabalho, o cérebro funciona com um nível mínimo de actividade e de consumo de energia (Goleman, 1999: 114, 115). No fluxo «*o cérebro é preciso no seu padrão de activação (...) com efeito frenador sobre a excitação cortical*», com efeito curioso ao nível da realização pessoal: quanto mais se trabalha... menor parece ser o cansaço, e maior parece ser a energia. Nestas situações emerge um sentimento de regozijo, um profundo sentimento de alegria ou felicidade... límpida, pura e simples, o que parece converter-se para o sujeito, num referencial de auto-conceito e auto-realização pessoal, na perspectiva do ideal de felicidade ou bem-estar pleno, numa paz sentida como um encontro consigo mesmo.

A aplicação destas atitudes emocionalmente inteligentes, podem desencadear a ocorrência de um fenómeno excelente para o Processo de Formação, nomeadamente ao nível do novo paradigma de auto-formação: a capacidade de fluir ou o estado de fluxo, definido como o momento em que «*as pessoas se excedem a si mesmas numa actividade, ou os momentos onde a excelência se consegue sem esforço*» (Goleman, 1999), já que do ponto de vista pessoal, a consciência se funde com a acção que se desenrola: perde-se a noção do espaço e do tempo ou de quaisquer perturbações em volta; as reacções ficam perfeitamente sincronizadas com as exigências da acção ou tarefa; é o simples prazer do acto, em si mesmo, pelo que não se é assaltado por pensamentos de êxito ou fracasso. O acto vale por si, pelo prazer que proporciona, e este prazer é incompatível com experiências emocionais de carácter negativo.

Csikszentmihalyi (2004) considera que o fluxo tem componentes essenciais:

- A experiência só decorre se houver pelo menos uma hipótese de concretizar com êxito a actividade a ser desenvolvida. Esta noção vem de encontro às diferenças entre “esperança ingénua” e “esperança realista” e à mobilização implícita do locus de controlo interno, para assegurar que está salvaguardado o ponto de partida.
- Capacidade de concentração no que se fizer, porque a concentração está polarizada pela tarefa em si: é a actividade em si mesma que atrai a atenção. Ter objectivos muito definidos, por serem intrinsecamente sentidos, tornam a concentração possível, porque oferece a possibilidade de produção de trabalho, fica-se absolutamente absorto no que se está a fazer, concentrando aí toda a atenção com o mínimo de dispêndio de energia.
- Oferece uma retro alimentação imediata: o sujeito sente uma resposta imediata às suas próprias acções, razão porque não há sentimento de medo ou fracasso: a pessoa envolvida é absorvida, abstraída demais para ter preocupação consciente com um possível fracasso. O fluxo é este profundo envolvimento que faz com que a consciência se alheie das preocupações, dos conflitos e da noção do tempo... o sentido do tempo fica distorcido, em favor da actividade.
- Torna-se omissa a preocupação pela personalidade, pese embora, e paradoxalmente, o sentimento de Si (Damásio, 2000) após repetidas experiências de fluxo surja mais forte e sereno. Em suma, a auto-consciência desaparece: desaparecem as defesas psicológicas e a pessoa esquece-se de si mesma.
- Este conjunto de respostas ao trabalho, remetem para o «*tipo de personalidade autotélica*» (Csikszentmihalyi, 2004: 311), que por oposição à exotélica, deveria ser ensinada, para que o sentimento de fluxo se pudesse replicar. As actividades autotélicas têm o fim em si mesmas, o prazer está no seu próprio envolvimento, e não para obter algum benefício, ou agradar. A maioria das coisas que se fazem na vida, são um misto de autotélicas/exotélicas, tendo em conta os contextos que a própria vida impõe.

É aqui que pode levantar-se a questão: como é que alguém consegue converter as actividades puramente exotélicas de uma profissão, em actividades de natureza autotélica, em que se vêem progressiva e profundamente envolvidas?

Ou seja, como se passa do sentido de «*Fazer o que se quer versus querer (amar) o que se faz*»? A essência parece apontar para o sentimento de prazer que alguém experimenta ao fazer algo: este não depende tão só do que (acção) se faz mas também de como (processo, percurso) se faz.

Investigações no campo da fisiologia induzem a pensar que as pessoas capazes de sentir fluxo mais frequentemente, têm a habilidade de reduzir a actividade mental em todos os canais de informação à excepção daquele em que estão conectados, e concentram toda a sua energia psíquica nessa acção, capacidade que segundo Csikszentmihalyi (2004), não tem que ser necessariamente herdada, e bem pelo contrário, pode ser aprendida.

O fluxo, segundo este autor, leva as pessoas a desenvolverem o percurso de vida a um outro nível: ao da criatividade e ao da motivação intrínseca, que são fenómenos emocionalmente inteligentes, já que conduzem a pessoa a envolver-se espontaneamente num processo de Aprender ao longo de toda a vida.

EMPATIA

Goleman (1995) considera **Empatia**, a «consciência dos sentimentos, necessidades e preocupações dos outros» (1999: 35), que emerge da percepção das suas próprias emoções. Como Goleman (1995:119) expõe: «...de facto, 90% da comunicação emocional é não-verbal...», pelo que, e nomeadamente em relações educativas e terapêuticas, a empatia, tal como Rogers (1969, in, Sprinthall e Sprinthall, 1998), já tinha defendido, é essencial por parte do formador: porque «permite-nos comunicar aos nossos alunos que realmente compreendemos as emoções que estão a experienciar, e permite-nos ler com acuidade os seus sentimentos» (p.322).

Damásio (2003) defende que pode ocorrer a simulação de certos estados emocionais internos do corpo, levada a cabo pelo cérebro, quando «a emoção simpatia se transforma no sentimento de empatia» (p. 137), e que descreve segundo o mecanismo «como-se-fosse-o-corpo» (p.138) e que consiste numa

«simulação interna que ocorre no cérebro, e que consiste numa modificação rápida do mapeamento do corpo, levada a cabo por “neurónios espelho” do córtex pré-frontal, que podem levar o nosso cérebro a simular internamente, o movimento que outros organismos realizam no seu campo de visão» (p.138),

o que deixa claro o impacto que um estímulo emitido por um emissor A pode ter, perante um receptor B, dependendo da percepção que este faz, e do nível de valoração atribuído ao estímulo. Como Goleman explicita (1999: 143) «Ter a percepção do que os outros sentem sem que o digam, capta a essência da Empatia». Apesar de as palavras não estarem presentes em discurso verbal, há todo um processo discursivo de expressão não verbal

como o tom de voz ou a prosódia, a expressão facial, a mímica e a expressão dos elementos físicos do corpo, que assumem o protagonismo da interacção.

As expressões emocionais não verbais são importantes nas relações interactivas pessoais (Patterson, 1991, cf. Hess, Philippot e Blairy, 1998) e o estudo de fenómenos como o contágio emocional (Hatfield et al.1992; cf. Hess, Philippot, Blairy, 1998), a empatia e a contra transferência emocional (feedback) abordadas por estes autores, levaram-nos concordar que uma pessoa ao interagir com outra, esta tende a mostrar expressões emocionais congruentes com a expressão emocional daquela que envia a mensagem emocional.

Goleman considera que esta capacidade de perceber o estado de espírito dos outros, se fundamenta na Auto Consciência e no Autodomínio ou Gestão de Emoções, e considera-a «*a aptidão fundamental de todas as competências sociais importantes na vida laboral*» (p.145). O autor defende que a Empatia inclui: saber Compreender os Outros, ou seja ter a percepção dos sentimentos e perspectivas e interessar-se activamente pelas suas preocupações; Desenvolver os Outros: apercebendo-se das suas necessidades e promovendo as suas aptidões; a Orientação para o Serviço; potenciar a Diversidade, que diz respeito ao cultivar de oportunidades com a diversidade de pessoas que nos cercam; e a Consciência Política, ou seja ser capaz de “ler” as correntes sociais e políticas do contexto relacional laboral. Este conjunto de destrezas, que se relacionam com o poder de percepção do sujeito, para ler expressões não verbais, constituem um vasto terreno de interacções de conhecimento, no plano relacional, que nos contextos educativos, assumem uma expressão relevante.

A expressão facial da emoção, (Ekman, 1981, 1992) é neste aspecto da empatia, determinante para se poder perceber, o estado emocional daqueles com quem interagimos. Este autor defende que «*existe um sinal distintivo pancultural para cada emoção, e que o momento da expressão emocional reflecte os pormenores de uma certa experiência emocional*» (Strongman, 1998), o que pode ser revelador e de mais valia no tecido relacional educativo. Embora Ekman também considere que as expressões emocionais podem ser totalmente inibidas e convincentemente simuladas, mecanismos que os humanos podem portanto aprender, esta aprendizagem exige tempo e um treino específico e orientado.

A expressão emocional do receptor, pode reflectir o estado emocional do emissor (Cacioppo et al. 1986; Fridlung, Ekman and Oster, 1987; Hess, Kappas and Banse, 1995; cit. por Hess, Philippot e Blairy, 1998) ou demonstrar a compreensão sentida do ouvinte,

relativamente a quem emite sentimentos (Bavelas et al. 1986; Krause, 1980, cf. Hess, Philippot, Blairy, 1998)

Empatia passa também por um fenómeno de sintonia. Em qualquer relação, a base do reconhecimento do outro, emerge da sintonia emocional, (Stern, 1987, in Goleman, 1995: 121) ou seja, não só da capacidade de sentir empatia, mas também de responder adequadamente. As respostas ditas adequadas, ou sintónicas necessitam de leituras da “verdade”, ou seja da concordância entre o conteúdo e a forma de expressão. Esta prática deve ser incentivada ao longo dos processos formativos, porque a dessintonia, é predadora das capacidades de leitura social, dos relacionamentos e consequentemente do altruísmo. A dessintonia reduz a empatia. Estas atitudes são contrárias à normalidade humana, e a propósito das funções da emoção na cognição e no comportamento, Damásio (1995, 2000) defende que «*as emoções desempenham uma função na comunicação de significados a terceiros*», o que é explicado por Paul Ekman (1992) ao serem capazes de detectar micro-emoções através da modificação da musculatura facial, sendo tanto mais evidente quanto mais intensa é a emoção,

Saber ouvir, ter espírito aberto e compreensivo, não interromper, e seguir o interlocutor em sintonia, são *destrezas-chave* da empatia e essenciais em processos comunicacionais, mas para isto há que saber gerir o humor, as emoções em conflito que estão no momento em acção. Como Goleman (1999) aconselha, «*...não importa o nosso estado de espírito – o desafio é manter a calma e permanecer senhor de si. Procurar um estado de espírito neutro (...) permite-nos a adaptação ao que a situação exigir de nós*» (p.184)

A sintonia emergente de empatia necessita de clima social e de estado de corpo próprios: é necessária calma e receptividade para “ouvir” os sinais de sentimentos do outro, e poder recebê-los e imitá-los pelo nosso cérebro emocional. Ao contrário, em situações de fúria, raiva ou irritabilidade, estão em acção os sistemas de activação emocional, o desencadear da emoção e o tempo cronológico e emocional que lhe seguem, exercem um relativo domínio sobre o corpo; e nestes momentos, antes de ser conseguido um tempo de recuperação e de retorno à normalidade, como fenómeno de homeostasia. A capacidade para focalizar a atenção é mais reduzida do que em momentos de serenidade, o que diminui a empatia.

Este pormenor pode fazer toda a diferença no tecido relacional educativo, seja para a ocorrência da empatia seja para o refinamento de resposta perceptiva e sofisticada que é

a sintonia. O efeito de contágio emotivo (Rodrigues, Teixeira e Gomes, 1989: 30, 31), e o grau de contágio depende também da disponibilidade de recepção. Nesta relação, além serem capazes de “ler” os sentimentos dos outros e dos alunos e, de normalmente, se darem conta que estão a acompanhar com os olhos, os movimentos de expressão comunicativa deles, seria importante que os interiorizassem ou seja, que se dessem tempo e serenidade para percepcionarem «*como-se-fosse-o-corpo*» (Damásio, 2003) a sentir esses sentimentos, e poderem entrar em sintonia.

GESTÃO DE RELAÇÕES EM GRUPOS

Gerir pessoas, é usar o conjunto de todas as capacidades anteriores, com maior ou menor grau e destreza, e traduz a aptidão para gerir as emoções plurais no grupo de pares ou na turma. Significa criar e cultivar relações, reconhecer os conflitos e de os solucionar, de encontrar o tom adequado e de percepcionar o estado de espírito dos interlocutores, talento que é essencial em áreas de trabalho interactivas, como é o caso das Comunidades Educativas.

Posteriormente, Goleman (1999) desenvolve o conceito de Gestão de Emoções em Grupos e substitui-o pelo conceito de Competências Sociais, que na sua perspectiva significa ter «*capacidade de induzir respostas favoráveis nos outros*» (p. 35), e especifica, que esta capacidade envolve agora um conjunto muito mais abrangente e emocionalmente dinâmico, com destrezas necessárias ao nível das estratégias de gestão e da sintonia relacionais, para ter acesso à motivação e persuasão, mas com grande envolvimento activo do sujeito, pelo que se exige como plataforma base a Auto Consciência. Curiosamente estas novas destrezas, absorvem e são sustentadas pelas precedentes, numa interacção dinâmica, mais elaborada e sofisticada, para assegurar os jogos da comunicação (verbal e não verbal), que cada vez parecem ser mais difíceis, tendo em conta os objectivos dos actores das relações, o que também se aplica à relação pedagógica.

A nova abordagem que Goleman faz para esta última capacidade da I.E. é surpreendente pelo conjunto de múltiplos saberes que insere, pelo que terá uma apresentação mais detalhada. Assim, este vasto e complexo competencial, com interacções muito fortes e repetidas entre si inclui, o que Goleman entende por:

- *Influência*, ou seja, exercer tácticas eficazes de persuasão; “afinar” as apresentações para atrair o ouvinte, o que envolve uma capacidade de comunicação precisa e eficaz. Estes itens, aplicados ao contexto educativo, exigem de um professor

saberes muito organizados, mental e emocionalmente integrados, o que resulta difícil no actual panorama do sistema.

- *Comunicação*, que na prática é ouvir com abertura e enviar mensagens convincentes, pelo que devem ser eficientes a dar e receber, registando pistas emocionais na sintonização das suas mensagens, devem lidar com assuntos difíceis de forma prática, serem bons ouvintes e estimularem as trocas comunicacionais, e serem receptivos tanto às boas como às más notícias, o que absorve as destrezas da Auto Consciência, da Gestão de Emoções, da Auto Motivação e Empatia, de uma forma integrada e envolvente.

- *Gestão de Conflitos*, que significa, negociar e resolver desacordos, pelo que lhe é solicitado diplomacia e tacto, o que remete a um tipo de Auto Consciência de tonalidade positiva, de flexibilidade, e um alto nível de Gestão de Emoções.

- *Liderança*, que significa saber inspirar e guiar grupos e pessoas, suscitando entusiasmo para uma perspectiva comum, avançando para a liderança conforme for necessário (o que exige uma gestão emocional e sentimentos positivos acerca de si mesmos, e forte motivação), bem como servir de guia e dar o exemplo.

- *Catalizador de Mudança*, iniciando e gerindo a mudança, mas numa perspectiva muito envolvente: já que «*remover barreiras, desafiar o status quo, recrutar outros interventores*» (Goleman, 1999: 201), é difícil de operacionalizar.

- *Criar Laços*, que significa alimentar relações instrumentais, mantendo extensas redes informais (e portanto de natureza emocional) e mutuamente benéficas para os objectivos em causa, criando e mantendo laços com pessoas do contexto laboral, mantendo-os mobilizados. Esta destreza remete de novo e profundamente, à Empatia, em que sinais e mensagens emocionais, naturalmente influenciam quem interage, o que evidencia o poder contagiante das emoções.

- *Colaboração e Cooperação*, trabalhando com outros para objectivos comuns, partilham planos, informações e recursos, em clima amigável, alimentando oportunidades de colaboração.

- *Capacidades de Equipa*, que significa ser capaz de criar sinergias de grupo, modelando qualidades «*como o respeito, a entreaajuda e a cooperação... numa participação activa e entusiasta*» (Goleman, 1999: 224) na prossecução de objectivos colectivos. Estes saberes usam as noções básicas de ética e todas as capacidades da Inteligência Emocional.

Estes agentes de Competências Sociais, têm características pessoais específicas, que o autor, clarificou:

- São tendencialmente líderes naturais, espontâneos; captam e dão expressão aos sentimentos colectivos, de modo a conduzir o grupo; gosta-se de estar com eles, transmitem bem-estar. São hábeis a controlar as suas expressões (verbais e não verbais); sintonizam-se com as reacções dos outros; ajustam continuamente o seu desempenho social, mas mantêm-se fieis a si próprios.
- São fieis a si próprios (componente de natureza ético-valorativa) e recusam parecer ser aquilo que os outros derem a entender que querem que eles sejam. Têm relações íntimas estáveis satisfatórias e raramente assumem um confronto inútil, mantendo uma atmosfera estável, mesmo em situações dúbias.

Nesta dinâmica da gestão emocional/social, considera-se incompetente emocional a pessoa que:

- Passa da *espalhafatosa* sociabilidade à *discreta reserva*, para com as mesmas pessoas, mas dependendo dos objectivos, ou da companhia que tem no momento; revela inépcia, seja através de nervosismo, timidez, ou exagerado à vontade.
- Parece nunca saber quando terminar uma conversa; concentra toda a conversa em si mesmo, provoca irritabilidade nos interlocutores; faz perguntas indiscretas, ignorando os limites de privacidade.
- Usa expressões faciais múltiplas, ao longo do diálogo, não parece ouvir senão a si mesmo; não consegue olhar o outro nos olhos, optando *olhar para cima, para o lado, ou para o chão*; dá as suas opiniões de forma escancarada, é brutalmente franco; não consegue integrar-se facilmente num grupo, porque não lê o quadro de referências do grupo a nível emocional, social ou cultural.

Estas capacidades poderão diferir de pessoa para pessoa, em frequência, profundidade e adequação, pelo que uns poderão dominar algumas delas e outros não. Cada uma delas focaliza-se num domínio específico do que é a experiência emocional, e no seu conjunto avaliam cinco dimensões diferentes do sistema psíquico do sujeito, razão porque serão tratadas separadamente, embora haja comportamentos e atitudes comuns entre elas.

3.3. Formulando uma Hipótese Teórica

Tendo como adquirido, que as competências afectivas, axiológicas, ecológicas e psico-sociais do humano em geral, e do professor em particular, são importantes em contextos educativos, e porque essas competências são coincidentes com as cinco capacidades da *Inteligência Emocional* – reflectindo um conjunto de destrezas intra pessoais do próprio – será sobre estas capacidades, e ao nível do professor, que irá incidir a parte empírica deste trabalho.

Tendo sido a I.E. definida como «*a capacidade de adaptar, perceber e compreender, regular e manter as emoções para o sujeito e para os outros*» (cf. Salovey e Mayer, 1990; Goleman, 1995, 1999; Shutte, et al, 1998, 2001), toda a tenção foi concentrada em Goleman (1995), que baseado em dados empíricos, caracterizou e deu contornos ao conceito de Inteligência Emocional.

Para tal, fragmentou-o em cinco capacidades, tendo cada uma delas a sua focalização ao nível dos comportamentos expressos, dos sentimentos e emoções vivenciados.

Cada Capacidade atrás exposta, representa assim um construto isolado, ou seja, um domínio conceptual da Inteligência Emocional, que diz respeito a um determinado nível do sistema psíquico do sujeito. Neste estudo, será respeitada essa diferenciação, não só ao nível de cada um desses construtos, como também da operacionalização dos mesmos, para dar corpo e conteúdo ao conceito que aqui se construiu, ou seja, a Competência Emocional (C.E.).

Este sub-capítulo, de transição entre os construtos teóricos e os procedimentos metodológicos, serve, com base em todo o percurso teórico exposto, para apresentar a construção de uma hipótese teórica, baseada nos dados empíricos, e que servirá ela mesma como orientação conceptual ao desenho metodológico, no sentido de dar consecução aos objectivos e à finalidade da pesquisa.

Partindo de que «*a I.E., pode ser conceptualizada e validamente avaliada como uma capacidade*» (Ciarrochi, Chan e Caputi, 2000; 2002); Mayer, Caruso e Salovey, 1999), esta hipótese poderá ser enunciada assim:

- A Inteligência Emocional, como construto aqui concebido, insere cinco dimensões: a Auto Consciência, a Gestão de Emoções, a Auto Motivação, a Empatia e Gestão de Emoções em Grupos, que inserem comportamentos e atitudes específicos, e estes comportamentos e atitudes (enunciados por Goleman, 1995), estão correlacionados positivamente com as Capacidades, e estas, com a Competência Emocional.

Tendo como base o modelo teórico relativamente a cada capacidade, o que é preconizado teoricamente por Goleman (1995), esta hipótese será apreciada numa população de professores, já que o objecto de estudo se situa nos contextos educativos

Será iniciado o processo metodológico, que terá como objectivo, conhecer a configuração que cada uma destas capacidades tem nestes professores, para poder integrar, à posteriori, e por fim, a configuração que se apresentará para a Competência Emocional dos Professores.

2ª Parte
Estudos Empíricos

Capítulo I

Percurso Quantitativo... Opções Metodológicas

1. Percurso Quantitativo... Opções metodológicas

Após todo o percurso de investimento teórico, em torno do professor, como educador numa realidade de Educação, cujas problemáticas e constrangimentos, vêm sendo cada vez mais evidentes e difíceis de contornar, e em torno da Inteligência Emocional (I.E.), como um conceito, donde emerge a construção do novo conceito que representa o objecto de estudo, será agora iniciado o percurso empírico, para estudar a Competência Emocional (C.E.) de professores, mais precisamente no contexto do nordeste do país.

Esta abordagem quantitativa, apesar de ter aqui um estatuto iniciático, e linear, tem também como a seguir se descreve, a finalidade de obter uma visão abrangente e global, através de uma análise estatística em Componentes Principais, traduzidas em factores de agregação de variáveis (itens) de natureza comportamental e atitudinal. Estas componentes serão depois, comparadas ao remanescente obtido, através das categorias que virão a emergir do estudo qualitativo. O estudo comparativo de dados, será complementar entre si, para compreender o fenómeno da C. E. em profundidade, e identificar por fim dois grupos de contraste, que servirão para identificar níveis de C. E. em professores.

Objectivos

Dada a inexistência de estudos aprofundados, direccionados às experiências emocionais nesta população, e tendo como base os estudos anteriormente efectuados (Veiga Branco, 2004b), o objectivo essencial deste primeiro estudo empírico, através da abordagem quantitativa, é caracterizar a C.E. (em termos das suas cinco capacidades) numa população de professores no nordeste transmontano. Este seria, assim, um primeiro ponto de referência, como um mapa cognitivo de leitura, do fenómeno da C.E. em Professores, para obter uma visão de conjunto, abrangente e macroscópica, em que o objecto é apercebido através de um perfil populacional. Este perfil, posteriormente, será focalizado através de uma abordagem qualitativa, numa visão pessoal, para ser compreendido, através de narrativas que lhe deverão conferir o significado de experiência pessoal num contexto de unicidade.

Além deste objectivo, há cinco que com este se interligam:

- Conhecer as variáveis que caracterizam esta população em estudo, do ponto de vista pessoal e demográfico; ou seja, antes de aceder aos sujeitos, acede-se ao conjunto humano em que se inserem;
- Conhecer as expectativas desta população de professores relativamente ao nível de gratificação profissional, bem como as variáveis que a estão a influenciar, considerado como foi, através das teorias de atribuição, a importância atribuída ao tipo de valoração emocional em contexto relacional pessoal e social;
- Conhecer do ponto de vista correlacional, o nível de interacção de cada uma das cinco capacidades - que inserem o construto teórico de I.E. – com o nível de realização emocional obtido, ou seja a C.E. em contextos laborais;
- Verificar até que ponto se reproduzem nesta amostra, os principais resultados das investigações atrás apresentadas em síntese;
- Identificar critérios que permitam de algum modo seleccionar, de entre a população estudada, aqueles que se tornariam participantes no estudo qualitativo, a ser desenvolvido para conhecer com pormenor e em profundidade o fenómeno em causa.

1.1. Materiais e Métodos

Os processos metodológicos utilizados, foram seleccionados no sentido de dar consecução prática ao desenho do estudo empírico preconizado.

A primeira através da recolha bibliográfica, teve como objectivo o conhecimento no âmbito da Educação nos contextos sócio-políticos actuais, nas questões sócio-laborais que emergem desses contextos, de como esse conjunto de elementos inovadores podem ser sentidos como elementos perturbadores para os professores, e uma abordagem às Emoções e I.E., para explicitar o que vem a constituir-se como objecto de estudo: a Competência Emocional (C.E.) no campo educativo.

Todo o percurso de construção teórica deste objecto de estudo, inserindo-o no tecido educativo relacional, vem coincidindo num ponto: existe uma correlação positiva, entre o nível de C.E. do professor e o nível de harmonia pessoal e eficácia relacional, no sentido da formação e da Educação.

Com base neste pressuposto, é aqui considerada, a C.E. do professor uma variável, da qual todo o processo de auto-organização pessoal depende.

Assim, e após terem sido apresentados os Objectivos deste percurso quantitativo, a metodologia que será usada, consiste em utilizar um instrumento de trabalho - já utilizado

e estatisticamente validado (Anastasi,¹⁰⁸ 1990; Pais Ribeiro, 1999) em estudos empíricos anteriores, como à frente será explicitado - a ser aplicado, e que perscrutando o perfil de cada uma das Capacidades da I.E. do professor, a partir da sua percepção pessoal, revele no final uma configuração, um perfil da sua Competência Emocional.

Tipo de Estudo

No sentido de dar resposta aos objectivos propostos, procedeu-se a uma abordagem inicial de natureza quantitativa, do tipo exploratório e transversal para conhecer como os professores percebem os seus desempenhos, ao nível de algumas variáveis comportamentais e atitudinais (itens que inserem cada uma das capacidades), para atribuírem a frequência com que esses comportamentos lhe acontecem, em contextos do tecido educativo.

Os autores Polit e Hungler (1991) assumem que «... a utilidade da investigação descritiva, aumenta pela análise das relações entre os fenómenos...», o que também se aplica neste estudo, para o que aqui se pretende estudar: conhecer se um conjunto de construtos teóricos (a I.E.) podem revelar uma realidade percebida (realização emocional), e se existe uma correlação positiva entre esses construtos, por forma a identificar um perfil de realizações dessas capacidades, que aqui se assume como a Competência Emocional. Assim, este percurso empírico inicial, é um estudo exploratório, transversal e correlacional.

1.2. Procedimentos em Torno do Objecto de Estudo

Neste espaço, será explicado com o necessário pormenor, porque e como se passa de um conjunto de conceitos a uma metodologia de trabalho, para colher dados e proceder a uma configuração de um conceito, que se aceita ser a Competência Emocional. Esta metodologia pretende dar resposta à natureza da pesquisa quantitativa, inserindo primeiramente o objecto e os Objectivos do estudo.

¹⁰⁸ Os autores defendem como propriedades psicométricas dos testes de feição psicológica: a fidelidade e a validade. A fidelidade pode ser identificada num teste «através da medida de consistência interna entre os itens (α de Cronbach), que está matematicamente ligado ao método das duas metades» (Murphy; Davidshofer, 1998, cf. Ribeiro, J. P. 1999: 113). A validade, ou seja a garantia que o teste mede de facto o que pretende medir, também medida através da validade do construto, pode ser obtida (Anastasi, 1990) «através dos métodos de: análise factorial; análise da consistência interna». Nos estudos em que foi utilizada a escala/ questionário que agora vai ser aplicada, foram também utilizados os testes estatísticos mencionados pelos autores.

Do Objecto do Estudo

Para esclarecer o objecto de estudo, recupera-se a ideia “*não exclusiva de conceitos*”, apresentada em referencial teórico, nas palavras dos autores (*Peter Salovey e D. Sluyter, 1999*) para aceder aos aspectos semânticos, que envolvem os estatutos de cada um dos construtos, assumindo aqui que «...*faz sentido desenvolver juntas, as ideias de inteligência emocional, realização emocional e competência emocional*» (p.30), tal como foram abordados no capítulo III.

Assim, defende-se aqui que a não exclusão dos três conceitos, insere cada um deles numa perspectiva integradora mas simultaneamente, de desenvolvimento do objecto, tal como se segue:

- **Inteligência Emocional (I.E.)** – aptidão, ou a capacidade central de raciocinar com emoção, indica um potencial, para o qual o organismo ou a pessoa, está à priori dotado para concretizar. Assume neste estudo o valor de conceito teórico, abstracto, que insere cinco domínios: Auto-Consciência; Gestão de Emoções; Auto-Motivação; Empatia e Gestão de Emoções em Grupos.

- **Realização Emocional** – o que se aprende, e se aplica, sobre emoção ou informação relacionada com a emoção, expõe a acção em concreto. Cada item utilizado na escala corresponde a uma acção ou atitude que o sujeito pode identificar que “*faz ou não faz*”. A realização, assume o estatuto de configuração do objecto, como experiência emocional ou valorativa, na prática de vida.

- **Competência Emocional (C.E.)** – só existe, quando alguém atinge um **nível** desejado **de realização**, e diz respeito ao *pós-facto*. Será apreciada após já ter havido os comportamentos e/ou atitudes que identificam cada um das cinco capacidades, através das memórias expressas. Assume aqui o estatuto de objecto de estudo, partindo do pressuposto que o que se vai perscrutar é o nível de realização.

O trabalho que aqui se pretende desenvolver, assenta nos pressupostos dos autores, que defendem que **a Inteligência Emocional de alguém determina a sua Realização Emocional, e que, portanto, uma vez acedendo aos comportamentos emocionais realizados, através de um exercício de perscrutação, estamos a aceder ao seu nível de Competência Emocional.**

Assim servirá o conceito inicial para orientação da execução de uma metodologia que pretende perscrutar a C.E., através das experiências dos sujeitos acerca da sua realização emocional, conforme ele os percebe, e nos contextos em que os viveu.

Os objectivos apresentados no início desta pesquisa, que diziam respeito ao professor, poderiam ser enunciados nas questões:

- Que configuração tem a actual população de professores, relativamente a cada um dos cinco domínios/capacidades da *Inteligência Emocional*? Ou seja:

- Que configuração tem a C.E. dos professores do Distrito de Bragança, ao nível das capacidades de *competência pessoal* (Goleman, 1999, 34), tal como a Auto Consciência? E ao nível da Gestão de Emoções ou Auto-regulação? E da Auto Motivação? O que usam estes professores para se manterem motivados?

- Que configuração tem a C.E. dos professores do Distrito de Bragança, ao nível das capacidades de Competência Social: como a Empatia e Gestão de Grupos?

A colocação destas questões remete agora, em prosseguimento deste estudo quantitativo, para a aplicação de um Questionário: “Escala das Capacidades da Inteligência Emocional¹⁰⁹”, que tem como finalidade a apreciação da Competência Emocional. Mas antes da sua apresentação com o estatuto de IRD deste estudo, será explicitada a sua construção, e as respectivas estratégias de organização e selecção dos seus itens.

Da Escala das Capacidades da Inteligência Emocional

Este instrumento foi elaborado especificamente para a consecução do estudo anterior (Veiga Branco, 2004b), e foi utilizado numa amostra de professores do ensino superior. A opção da construção de um instrumento em Inteligência Emocional para uma investigação académica, envolveu três razões:

1. Não havia ao tempo (1997-1998) em Portugal, informação disponível com técnicas já utilizadas, de onde pudessem ser retiradas informações de «*critérios empíricos ou análise factorial*» (Anastasi, 1990) já elaborados para uma escala ou questionário desta natureza, aplicado em populações de professores, nos actuais contextos laborais.

2. A utilização de escalas de natureza científica, publicadas na altura, (**TMMS**: Trait Meta Mood Scale, Salovey et al, 1995; **EQ-Test**: Emotional Quotient Teste,

¹⁰⁹ Este título, “Escala das capacidades da Inteligência Emocional de Veiga Branco” foi aplicado e usado, aquando da aplicação desta escala numa amostra de Enfermeiros do Hospital de Sta Maria da Feira, no início do ano de 2004, num estudo intitulado: Inteligência Emocional em Enfermagem, Tese de Mestrado do Dr. Carlos Vilela, Assistente na Escola Superior de Enfermagem de S. João, sob orientação científica do Professor Doutor James Taylor, (Universidade de Aveiro). Também neste estudo foram usados os mesmos procedimentos estatísticos que foram usados no estudo de Veiga Branco (2004), cujo desenvolvimento do trabalho empírico, decorreu entre Setembro e Novembro de 1998.

Goleman, 1995), além de serem de difícil acesso, também se colocavam os aspectos relacionados com os fenómenos transculturais, pontualizados pela literacia (Anastasi, 1990) e realçados por Ribeiro, (1999) ao corroborar a ideia de que «*as diferentes línguas têm traços, ideias e conceitos, que não têm necessariamente tradução correspondente noutra língua*», o que tornaria necessário um tradutor que compreendesse o objectivo do questionário, e as intenções subjacentes de cada item.

3. Podia ser cumprido o pressuposto de agrupar itens, para fazer um questionário, «*com base no conteúdo dos itens*» (Anastasi, 1990), recolhendo informação relativamente ao construto, que o autor (Goleman, 1995) apresentava, numa abordagem multifacetada com exemplificação abrangente, e suportada do ponto de vista neurocientífico pelas investigações de Damásio (1995), e dos estudos publicados por autores com teorias na área (Cognition and Emotion).

Assim, optou-se pela última hipótese, ou seja, fazer a construção de um instrumento original, a partir dos construtos encontrados e dos sub-construtos operacionalizados, e organizar um conjunto de itens que inserindo cada uma das capacidades, ilustrassem a intencionalidade e o valor de cada afirmação, ao nível da experiência emocional. Deste modo, viria a surgir um instrumento que agora se assume como “Escala das Capacidades da Inteligência Emocional”, e que foi aplicado numa população de professores. Nessa aplicação, o estudo dos dados foi feito através dos testes estatísticos, que os autores preconizam, para efeitos de assegurar a validade do instrumento. A **validade de conteúdo**, esteve assegurada pelo trabalho de transformação dos cinco conceitos em cinco critérios (cf. Murphy; Davidshofer, 1998 in Pais Ribeiro,¹¹⁰ 1999: 114; 115) que a seguir se apresenta. Já a **validade do construto**, foi determinada pela aplicação da análise factorial e pela análise de consistência interna entre os itens.

Para a produção do instrumento de recolha de dados, e para assegurar a **validade do conteúdo**, foi necessário passar desse nível conceptual ao nível da operacionalização destes conceitos, transformando-os em afirmações ou expressões, que mantendo o significado que o autor (Goleman, 1995) lhes atribuiu em cada um dos cinco domínios, no sentido de medir o que pretendem medir; e também constituíssem uma forma de traduzir

¹¹⁰ RIBEIRO, citando Murphy e Davidshofer (1998), diz que o procedimento consiste em: a) descrever o conteúdo do domínio ou construto; b) determinar as áreas do conteúdo do domínio que são avaliadas por cada item; c) comparar a estrutura do teste com a estrutura do conteúdo do domínio. Mas o autor também diz que este procedimento, «*por ser um julgamento e não um exercício de objectividade, o conteúdo deve ser apreciado por vários juízes na matéria*», função assegurada pelos orientadores científicos.

aos respondentes esse mesmo significado, e que constituíssem simultaneamente, um instrumento de trabalho para poder testar esses conceitos agora operacionalizados.

Para construir esse conjunto de afirmações, foram utilizadas as descrições e conceitos usados pelo autor, que foram eles próprios já ante-produto do produto final que é a conceptualização da *Inteligência Emocional*.

Após proceder a esta operacionalização, o instrumento pôde ser testado numa amostra de professores, para verificar se essas Capacidades ou domínios, eram percebidas tal como Goleman (1995) as conceptualizou. Os resultados desta aplicação, revelaram as configurações de cada uma das Capacidades nesta amostra, o que no global, revelou o perfil da Competência Emocional.

Procedimentos de Operacionalização dos Conceitos

Recuperando os trabalhos levados a cabo para a construção deste instrumento, em 1997, vão ser apresentados os passos essenciais que serviram de base à construção da “Escala das Capacidades da Inteligência Emocional”. A proposta teórica que tinha decorrido da elaboração de um construto para a *I.E*; veio no plano metodológico a ter o processo inverso: **cada uma das cinco capacidades** ou domínios, foi usado como **unidade conceptual básica**, que para ser operacionalizado, foi **descodificado** em expressões/afirmações. Estas, constituíram cada um dos itens, e traduziram e testaram comportamentos e atitudes, numa amostra respondente, com a finalidade de conhecer os seus níveis de desenvolvimento, em cada uma das cinco capacidades, e no global, da realização emocional. Este procedimento, expôs a “*imagem ou configuração*” da Competência Emocional. Uma imagem, não no global, porque não se faz a perscrutação em um só domínio, mas sim através de cinco domínios de acção emocional, tal como Goleman a preconizou (1995).

Do ponto de vista prático, foram por isto, construídas **cinco sub-escalas** e não uma só, pelo que neste momento do processo da operacionalização destes conceitos, há que explicar também, como e porque se optou por este método.

Do ponto de vista dos conceitos e dos instrumentos que os possam mensurar, considerou-se que não é possível tratar num todo, as cinco capacidades. Primeiro, porque o próprio autor elaborou e apresentou o conceito de *Inteligência Emocional* fragmentado

já em cinco domínios diferentes, e segundo, e sobretudo, porque no seu todo elas avaliam cinco dimensões diferentes do sistema psíquico do sujeito.

Cada capacidade da I.E., **mede fenómenos diferentes** porque pertencem a **níveis diferentes**, embora se possam manifestar por vezes em atitudes ou comportamentos semelhantes, e no conjunto integrem a *Inteligência Emocional*.

Por exemplo, a 1ª capacidade enunciada por Goleman (1995), a **Auto-Consciência**, é um construto integrador, perscruta as emoções desde os níveis viscerais, jamesianos, até ao nível transcendental. No instrumento de recolha de dados, para medir esta capacidade, os respondentes serão colocados em situações hipotéticas, nas quais lhe será pedido, para tentarem aperceber-se do experienciar da emoção, desde os aspectos somatofisiológicos até à percepção de si próprio, do ponto de vista do auto-conceito.

Já a 2ª capacidade, **Gestão de Emoções** (Goleman, 1995), pertence aos níveis dos estilos de Coping, chamado nível cognitivo, que englobam um conjunto de estratégias para lidar com situações do próprio ou de outros (neste caso seria a quinta capacidade). Em termos de instrumento, pode apresentar alguns dos comportamentos e atitudes comuns a outra capacidade, mas tem aqui um significado diferente e mede um domínio diferente da experiência emocional, porque solicita estratégias pessoais e únicas de racionalizar (ou não) as tonalidades emocionais e contornar os aspectos valorativos, atribuídos aos contextos e aos estímulos, bem como os procedimentos daí desencadeados.

A 3ª capacidade, **Auto-Motivação** (Goleman, 1995), envolve não só o domínio integrador de perscrutação do corpo acerca da experiência da emoção, reveladora, portanto, do fenómeno e dos processos cognitivos, entendidos como inteligentes, organizadores e adaptativos. Estes são essenciais aos processos de mudança do estado emocional mental, através também da mudança dos estados emocionais induzidos no corpo e no rosto, «*como se*» de uma nova emoção se tratasse.

A 4ª capacidade: **Empatia** (Goleman, 1995), insere-se no nível atitudinal, porque é uma atitude, está a outro nível de funcionamento psicológico, não podendo por isso, ser tratada nos níveis anteriores. Apesar de ser medida com expressões semelhantes às usadas em outras capacidades, não teve do ponto de vista de Goleman, nem terá no instrumento, a mesma representação ao nível da C.E.

A 5ª Capacidade, **Gestão de Emoções em Grupos** ou Gerir Relacionamentos em Grupos (Goleman, 1995), mobiliza as capacidades de atitude que inserem a Empatia e de cognição e auto-organização da Gestão de Emoções.

Transformar Cinco Construtos em Cinco Instrumentos

Tendo em conta estas diferenças, relativamente a cada capacidade, uma das linhas cruciais desse estudo, foi construir um instrumento de trabalho, de tal forma que pudesse reflectir cada uma destas categorias ou domínios, através de afirmações, que representassem os comportamentos e sentimentos (preconizados por Goleman), que uma vez lidos e interpretados pelos respondentes, pudessem dizer se os vivenciavam ou não, e com que frequência.

Do ponto de vista metodológico, de que forma se puderam **transformar um conjunto de conceitos num conjunto de instrumentos** - que permitiram colher dados - por forma a que os construtos **se apresentassem válidos para revelar a configuração** de cada uma das capacidades da I.E.? Assumindo os pressupostos explicitados para cada capacidade, e no sentido de encontrar um instrumento, dentro do método científico, foram concretizados os seguintes passos:

1. A I.E., como construto foi fragmentado, para ser operacionalizado, em cinco partes/capacidades, respeitando o modelo de Goleman;
2. Cada capacidade assumiu-se assim, como um neo-construto, operacionalizado através da identificação dos comportamentos, sentimentos e de atitudes que a caracterizam, que formando um conjunto, foram trabalhados para serem transformados em instrumentos de inquirição;
3. Para identificar esses comportamentos, sentimentos e atitudes, foram usadas as descrições e expressões do autor, mantendo o significado que este lhe atribuiu. Isto significa que se partiu dos construtos, e a partir deles, se pôde elaborar um conjunto de afirmações, como meio para chegar às vivências e às percepções dos respondentes;
4. Partiu-se do princípio que o conteúdo das afirmações/itens, traduziria de alguma forma, aquilo que os sujeitos sentiam. Se os respondentes, ao assinalarem as respostas, entendessem que **os conteúdos faziam sentido do seu ponto de vista** do experienciar das emoções, então **significaria que estavam a corroborar** o sentido e o significado dos pressupostos teóricos que serviram para construir o instrumento;
5. Os comportamentos, sentimentos e atitudes foram descodificados em afirmações (itens) às quais correspondeu uma escala (Lickert) de frequência temporal, para os respondentes assinalarem com que frequência lhes ocorrem esses fenómeno;

6. Nesse instrumento de inquirição (escala), conforme a capacidade/domínio e o que se pretende medir, foi solicitado ao inquirido que se colocasse mentalmente numa dada situação hipotética, para assinalar - na sua percepção - o nível de frequência com que essas atitudes ou comportamentos lhe ocorriam;
7. O mesmo procedimento foi repetido para cada uma das cinco capacidades, obtendo no conjunto um **instrumento de recolha de dados do tipo inquiritivo**, que insere **cinco testes diferentes**, cada um medindo uma capacidade, e que **no conjunto**, constitui um **instrumento que permitirá conhecer a configuração da competência emocional**;
8. O questionário, tal como foi concebido, permite definir **perfis de atitudes e perfis de estilos reaccionais**, com base na invariância das atitudes, mensuradas através das respostas da amostra, quando submetidas a análises estatísticas, aplicadas para esse efeito.
9. Este método permite assumir que no global, a Competência Emocional pode ser medida na parte atitudinal, através do seu estilo reaccional. Ou seja, não poderá ser deduzido dos dados, nada acerca dos comportamentos, mas só da parte atitudinal e reaccional dos respondentes.
10. Na prática, e para conhecer a realidade no que respeita ao objecto de estudo, o questionário foi aplicado numa amostra de professores, organizado conforme se expôs, ao nível das capacidades de: 1. **Auto –Consciência**; 2. **Gestão de Emoções**; 3. **Auto – Motivação**; 4. **Empatia**; 5. **Gestão de Relacionamentos em Grupos**;

Assim o questionário inicial (1998) relativo à configuração da Competência Emocional nessa amostra, tal como Goleman (1995) o fez no seu trabalho para a *Inteligência Emocional*, que serviu para a mensuração das capacidades no seu conjunto, tinha 114 itens, que após o tratamento estatístico de Análise Factorial com rotação varimax, foi reduzido a um conjunto de 85 itens.

1.3. O Instrumento de Recolha de Dados:

“Escala Das Capacidades Da Inteligência Emocional”

O instrumento que na pesquisa actual será agora aplicado, emergente desse trabalho, divide-se em duas partes. A **primeira**, tem como objectivo caracterizar a amostra, e insere:

- variáveis como o género e idade, ao nível das suas características pessoais;
- variáveis profissionais propriamente ditas, como as habilitações académicas, formação pedagógica, anos e local (instituição) actual de exercício na docência;

- variáveis relativas ao nível de importância atribuída às relações e emoções em contextos educativos;
- nível de gratificação profissional, as razões desse nível de gratificação e uma escolha de variáveis de contexto.

A **segunda**, constituída por um total de 85 itens, organizados em cinco grupos distintos, que segundo o material bibliográfico analisado (Goleman, 1995), constituía as cinco capacidades que, integram o conceito da *I.E.* Deve referir-se que cada afirmação expressa no instrumento, respeita objectiva e rigorosamente, o quadro teórico proposto por Goleman para definir esse conceito.

A construção da segunda parte deste instrumento inclui cinco categorias de contextos, perfeitamente diferentes entre si, onde aparecem situações hipotéticas, com o objectivo de induzir o sujeito respondente a identificar-se com elas. A cada uma das situações, corresponde um ou mais conjuntos de expressões, e a cada uma destas expressões corresponde uma escala de frequência temporal. Tem como objectivo identificar a frequência com que os comportamentos e as atitudes expressos, são vivenciados pelos respondentes.

Cada uma das expressões, deve ser assinalada em termos de frequência temporal (1-7) sendo: 1 (corresponde a) – nunca; 2 – raramente; 3 – pouco frequente; 4- por norma; 5 – frequente; 6 – muito frequente e 7 – sempre.

A forma encontrada para recolha de dados com perguntas fechadas seguidos de escala tipo Lickert (1-7), foi preferida, por ter a vantagem de ser mais fácil de responder e de poderem ser submetidas a tratamentos estatísticos mais rigorosos.

1.4. Procedimento de Aplicação

Da população, ou seja de todos os docentes do Ensino Básico e Secundário do Distrito de Bragança, foram conseguidos 464 respondentes. A aplicação do questionário a esta amostra, obedeceu a dois tipos de procedimento:

- **Procedimento inicial:** Contacto verbal prévio com o Director do CAE de Bragança para aceder ao Concelho Directivo de cada Escola no sentido de o sensibilizar para o estudo, proceder à distribuição dos questionários pelos docentes, e posteriormente remetê-los ao CAE. Este método revelou-se incapaz de dar resposta ao acesso a uma amostra suficientemente ampla. Os questionários não eram preenchidos, nem em número nem em qualidade.

- **Procedimento posterior:** Através de um convite por parte dos Sindicatos de Professores (SPZN, APN; Pró-Ordem dos Professores) foi preconizada um conjunto de acções de formação em I.E. No total foram feitas 12 Formações, cada uma, com a assistência média de 120 professores, nas localidades de Bragança, Macedo de Cavaleiros, Miranda do Douro e Mirandela, tal como se apresenta no cronograma que se segue:

Durante o ano de 2002:

- 28. Janeiro - Seminário: *“Inteligência/Educação Emocional em Professores”*- Associação Nacional Professores; Auditório Paulo Quintela, Bragança.
- 04. Março – Seminário: Sentidos na Educação: *“Inteligência/Educação Emocional em Professores”*- Gerir Emoções – Património Emocional contra o Stress– Pró Ordem. Auditório da Escola Superior Educação – Instituto Politécnico Bragança.
- 12. Abril - Seminário: *“Inteligência/Educação Emocional em Professores”* Casa do Professor/CAE de Bragança; Auditório Municipal de Mirandela.
- 31. Outubro - Seminário: *“Inteligência/Educação Emocional em Professores”* SPZN, Auditório Paulo Quintela, Bragança.
- 08. Novembro - Seminário: *“Inteligência/Educação Emocional em Professores”* Sindicato Professores Zona Norte (SPZN) - E. Sec. Macedo Cavaleiros.
- 02. Dezembro - Seminário: *“Inteligência/Educação Emocional em Professores”*, Pró Ordem dos Professores, Auditório ESTIG, Instituto Politécnico de Bragança.
- 09. Dezembro - Seminário: *“Inteligência/ Educação Emocional em Professores”* ANP. Auditório Paulo Quintela. Bragança.

Durante o ano de 2003

- 23. Janeiro - Seminário: *“Inteligência/Educação Emocional em Professores”* SPZN, Auditório Municipal de Miranda do Douro.
- 24. Fevereiro - Seminário: *“Inteligência/Educação Emocional em Professores”* SPZN, Auditório Paulo Quintela, Bragança.
- 31. Março - Seminário: *“Inteligência/Educação Emocional em Professores”* SPZN, Auditório da ES Educ. - I. Jean Piaget, Nordeste, Macedo de Cavaleiros.
- 16. Maio – Seminário: Ser Professor Hoje: *“Inteligência /Educação Emocional em Professores”* Pró Ordem dos Professores, Auditório Paulo Quintela, Bragança.
- 23. Maio - Seminário: *“Inteligência/Educação Emocional em Professores”* SPZN, Auditório Municipal de Miranda do Douro.

- A distribuição dos questionários foi feita em cada um desses momentos, no início de cada sessão formativa, sendo dados no fim, 30-40 minutos para o preenchimento. Cada professor recebia o seu questionário, e mesmo que voltasse às formações, o que se tornou frequente, não voltava a recebê-lo.
- No fim de cada sessão formativa, os questionários eram colocados num recipiente próprio, na mesa do secretariado. Foram distribuídos no total 920 questionários, e foram entregues 511. Destes, foram entregues 47 incompletos ou incorrectamente preenchidos.
- A amostra respondente, constitui-se assim, através de um método de “bola de neve”, já que o contacto foi através dos dirigentes e por sugestão de outros que vieram e divulgaram a formação e o respectivo convite ao preenchimento do questionário.

Problemáticas e Constrangimentos

As dificuldades na prática, prenderam-se com a aplicação dos questionários à totalidade da amostra pretendida para elaborar o estudo. Assim, no método inicial de distribuição, em abordagem através do CAE, e respectivos Conselhos Directivos das Escolas, a ineficácia prendeu-se com as distribuições e devoluções que foram francamente diminutas em número de respondentes.

No segundo procedimento de distribuição, feita em momentos finais das Formações, as dificuldades prenderam-se com a morosidade do processo, do necessário e grande envolvimento pessoal, do respeito pelo calendário cronológico, determinado pelas Associações, para a vinda dos professores às formações. Finalmente, pelo facto dos preenchimentos ocorrerem em momento de formação, a amostra representa os professores que estiveram presentes, e não a totalidade do Universo em estudo.

No entanto, e considerando que o estatuto desta abordagem inicial, não é essencialmente de representatividade do universo, mas sim para caracterizar a amostra, e um perfil de C.E. para posteriormente seleccionar a amostra do estudo qualitativo seguinte, considerou-se este método apropriado para o desenvolvimento do estudo.

1.5. Tratamento Estatístico dos Dados

Para cumprir o desenho exploratório e correlacional proposto, foram seleccionados diferentes procedimentos estatísticos. Relativamente às variáveis que inserem a primeira parte da “Escala das Capacidades da Inteligência Emocional” (Anexo 1), foi usada a estatística descritiva, com medidas de tendência central e de dispersão, para tratar as variáveis de caracterização da amostra. Em momentos muito específicos, e no sentido de melhor reconhecer os contextos de resposta foram usados testes inferenciais.

Na segunda parte, as cinco sub-escalas construídas para medir as Capacidades da Competência Emocional, foram adoptados três tempos de análise com procedimentos estatísticos diferentes.

Num primeiro momento:

1. O conjunto de itens que integra cada sub-escala, será submetido a Análise Factorial com rotação varimax, para transformar as expressões em dados agrupáveis ou Factores de agregação. A utilização da Análise Factorial, tem como finalidade, além de agrupar os itens em conjuntos homogêneos, identificar a relação entre eles, e servir de validação a cada uma dessas escalas como construto (Ribeiro,1999). Cada um destes Factores, para efeitos estatísticos, será então assumido como variável independente.
2. Para medir o grau de consistência interna entre os itens, e assim poder assumir-se o nível de fidelidade de cada sub-escala, será determinado o coeficiente alfa de Cronbach.
3. Posteriormente, e para conhecer a distribuição das frequências dos valores relativos aos Factores, às Capacidades e à Competência Emocional (neste momento assumidas aqui como variáveis independentes), serão utilizadas medidas de tendência central e de dispersão.
4. Uma vez conhecidos e identificados os Factores, bem como a sua distribuição de valores, e estabelecidas as diferenças significativas ou não, relativamente às variáveis de caracterização da amostra, proceder-se-á ao estudo correlacional propriamente dito. Será determinado o coeficiente r_s de Spearman, já que: “a correlação é usada para dar indicações claras e precisas a respeito da precisão e validade...”(Sprinthall,1993: 395), no sentido de saber se estas escalas medem o que pretendem medir;
5. Saber se existem correlações entre os construtos aqui em estudo (Anexo 2);
6. Finalmente, será utilizada a Análise de Regressão Linear, com vista a estabelecer a melhor predição possível, dadas as correlações entre as variáveis em análise.

1.6. Universo e Amostra

O universo constitui-se pela totalidade dos docentes de todas as escolas ao nível do Ensino Básico e Secundário do Distrito de Bragança, ou seja, N=1896, conforme a informação obtida através do CAE. A amostra, 464 professores, considerada representativa (Krejcie & Morgan, 1970, in Almeida e Freire¹¹¹, 2003) deste Universo, foi assim constituída, por toda a população respondente aos questionários, aplicados durante o ano de 2002 e até Maio de 2003, durante as formações em “I.E. em Professores”, organizadas por: Sindicato de Professores Zona Norte, Associação de Professores do Norte e Pró-Ordem de Professores.

Esta amostra da população foi conseguida, através do método de informantes estratégicos: numa primeira linha os dirigentes das associações, que proporcionaram a comunicação com as Escolas, e nestas, com os potenciais respondentes através do efeito de «bola de neve»; e numa segunda linha, os professores, já que entre si, uma vez vindos à formação funcionavam como publicitadores das mesmas e portanto estimulavam a vinda de outros.

A amostra de respondentes, constituiu-se por professores, a trabalharem ao tempo, (cf. Quadro 1. A, Anexo II) nas seguintes instituições:

Na área de Bragança a amostra é de 148 professores, sendo 47 da ES Miguel Torga; 40 da ES Abade Baçal; e da ES Emídio Garcia, são 20 professores. Da EB2,3 Paulo Quintela, 17; da EB2,3 Augusto Moreno, 16 e 8 professores exerciam funções na EB da Mãe d’Água. Fora de Bragança, participaram 25 que eram professores em Vinhais: 21 na EB 2,3, e 4 da ES; e ainda 4 da EB2,3 de Izeda.

Relativamente a área de Macedo de Cavaleiros, 63 professores no total fizeram parte da amostra, dos quais 34 exerciam aí, na ES e 19 na EB2,3; e fora de Macedo de Cavaleiros, houve 21 professores da E2,3/S de Alfândega da Fé.

Emergindo das formações nessas escolas, da zona de Miranda do Douro, há uma amostra de 53 professores, dos quais, 29 pertenciam à E.S., 20 à EB 2,3, e 4 à EB., e finalmente 5 que pertenciam à EB 2,3 Sendim; Além destes, também houve 26

¹¹¹ Os autores citando Krejcie e Morgan, 1970, explicitam que o tamanho da amostra pode ser feito, tomando a definição prévia do nível de confiança e do erro de estimativa (que neste estudo quantitativo será de 95 ou 99%, e 5 ou 1%, respectivamente, seja para o estudo correlacional prévio à Análise Factorial, seja posteriormente, para conhecer a correlação dos resultados com a variável dependente: Competência Emocional). Segundo o Quadro III.2, p.110, Almeida e Freire, apresentam uma estimativa do **n em função do N**, cuja representação ao ser feita por uma curva algorítmica e não linear, coloca uma amostra de 370 sujeitos, com representatividade de um Universo de 10000, e para um N de 2000, pode ser reconhecida a representatividade de 330 respondentes.

professores do Agrupamento de Escolas de Vimioso; e 4 da EB2,3 Vimioso; fora desta zona, houve 11 que exerciam na EB 2,3 Freixo de Espada à Cinta; e 7 pertenciam ao Agrupamento de Escolas de Moncorvo.

Relativamente à área de Mirandela, 20 professores pertenciam à EB2,3+S de Vila Flor; 20 exerciam na EB2,3 Luciano Cordeiro, 14 na ES de Carvalhais. A exercerem funções na EB2,3S de Carrazeda Ansiães participaram no estudo 6 professores; 4 na EB1 de Vale da Porca, e ainda 4 na EB1 de Castelãos, os mesmos (4) na EB1de Paradela, e também na EB1,2 de Torre D. Chama.

Finalmente, houve 13 professores que também fizeram parte da amostra, e que pertenciam ao distrito mas no momento se encontravam fora, 5 na 1ªCEB S. Martinho do Peso; 4 exerciam na EB2,3 de Amarante; e na ES António Granjo de Chaves exerciam 4 professores que constituíram a amostra do percurso quantitativo deste estudo.

No total, a população respondente, constituiu uma amostra de 464 professores, ou seja, 24,4% do universo dos professores; sendo 75,9% do sexo feminino e 24,1% do sexo masculino, com idades compreendidas entre 25 e 56 anos.

Capítulo II

Um Olhar sobre o Tecido Humano Colectivo...

Que Professores?... Que Gratificação?

2. Um Olhar sobre o tecido Humano Colectivo... Que Professores?

Estes professores que inserem a amostra, são maioritariamente do género feminino (75.9%), por oposição ao masculino que constitui 24,1%. A maioria das professoras (82.8%) situa-se no escalão etário “entre 26 e 30 anos”, e os professores, com 112 respondentes, que representam 24.1% da amostra total, têm na maioria (24) entre 41 e 45 anos.

Também pode ser constatada a diferença entre géneros: as professoras constituem um grupo mais jovem que o dos professores. Estes estão mais concentrados nos escalões etários “entre os 41 e 45 anos” e entre 26 e 30 anos com 24 e 17 professores respectivamente, mas as professoras concentram-se em torno dos escalões “entre 26 e 30 anos” com 82 professoras e 65 têm “entre 31 e 35 anos”.

Quadro 3 – Apresentação cruzada da distribuição dos valores das variáveis “Idade” e “Género”

| Escalões Etários | Género | | | | Totais | |
|--------------------|-----------|-------|----------|-------|--------|--------|
| | masculino | | feminino | | | |
| > que 50 anos | 10 | 32,3% | 21 | 67,7% | 31 | 100,0% |
| entre 46 e 50 anos | 11 | 21,2% | 41 | 78,8% | 52 | 100,0% |
| entre 41 e 45 anos | 24 | 27,3% | 64 | 72,7% | 88 | 100,0% |
| entre 36 e 40 anos | 17 | 25,0% | 51 | 75,0% | 68 | 100,0% |
| entre 31 e 35 anos | 20 | 23,5% | 65 | 76,5% | 85 | 100,0% |
| entre 26 e 30 anos | 17 | 17,2% | 82 | 82,8% | 99 | 100,0% |
| entre 21 e 25 anos | 13 | 31,7% | 28 | 68,3% | 41 | 100,0% |
| TOTAL | 112 | 24,1% | 352 | 75,9% | 464 | 100,0% |

Foram estudadas as Áreas Científicas de Formação destes professores e como pode ser observado pelo Quadro 1. B (Anexo II), metade da amostra, está representada pela formação em: Ensino Básico (13.4%), seguido de Línguas e Literaturas Modernas (12.3%), o Ensino na vertente Português-Francês (9.5%), pela formação em Matemática (8.4%) e pelas Ciências Sociais com 6.7%.

Relativamente à sua formação pedagógica (Quadro 1. C, Anexo II), a maioria (95,9%) tem formação pedagógica, 64,7% fez Estágio integrado, 84 professores têm profissionalização em serviço, 27 têm formação no ramo educacional da sua formação específica, 12 fizeram o Curso Complementar de Formação e 11 assumem ter a formação de Curso de Qualificação em Ciências da Educação.

Os Níveis de Formação (Quadro 4) concentram-se na licenciatura, com 435 professores, (89,8%). Há 28 professores que têm o nível de bacharelato, e um, que é

Mestre, está na docência há mais de 21 anos. Não há bacharéis entre os que estão na docência há menos de 5 anos, pelo que nos últimos 5 anos, só entraram licenciados, mas há bacharéis com pelo menos 10 anos de ensino.

Quadro 4 – Apresentação Cruzada da distribuição dos valores das frequências absolutas e relativas das variáveis da amostra: “Níveis de Formação” e “Anos de Docência”

| NÍVEL DE FORMAÇÃO | ANOS DE DOCÊNCIA | | | | | Total |
|---------------------|------------------|----------------|----------------|----------------|------------|------------|
| | < de 5 anos | entre 6 -10 a. | entre 11-15 a. | entre 16-20 a. | > de 21 a. | |
| Licenciatura | 112 100,0% | 113 92,6% | 57 96,6% | 67 91,8% | 86 87,8% | 435 93,8% |
| Mestrado | 0 .0% | 0 .0% | 0 .0% | 0 .0% | 1 1.0% | 1 .2% |
| Bacharelato | 0 .0% | 9 7,4% | 2 3,4% | 6 8,2% | 11 11,2% | 28 6,0% |
| Total | 112 100,0% | 122 100,0% | 59 100,0% | 73 100,0% | 98 100,0% | 464 100,0% |

Os licenciados, concentram-se maioritariamente - 112 e 113 professores – nos primeiros 10 anos de docência, e são entre todos, os mais jovens. Os bacharéis, distribuem-se pelos quatro últimos escalões, mas maioritariamente, têm mais de 21 anos de exercício, e são cronologicamente mais velhos. No global, pode concluir-se, que de entre os licenciados, que iniciaram o exercício de docência nos últimos 20 anos, nenhum terminou ainda qualquer outra formação pós-licenciatura.

Para estudar a gratificação em ser professor, e tentar conhecer o contexto em que esta se situa: foram cruzadas (Quadro 5) a variável “Níveis de Ensino”, com a percepção de “Gostar ou não de ser professor”, donde se pode concluir: A maioria, 125 professores está no ensino secundário e o menor grupo no básico, 1º e 2º ciclos, e em qualquer dos níveis, a grande maioria gosta de ser professor. Há 456 professores que dizem gostar do que fazem, havendo no entanto 8 professores que assumiram não gostar de o ser.

Destes, 4 estão a dar aulas no 2º ciclo do Básico e Secundário respectivamente, e

Quadro 5 – Apresentação da distribuição cruzada dos valores das frequências absolutas e relativas das variáveis da amostra: “Gostar de ser Professor” por “Níveis de ensino”

| NÍVEL DE ENSINO | GOSTAR DE SER PROFESSOR | | Total |
|-------------------|-------------------------|-----|-------|
| | NÃO | SIM | |
| Básico 1.º | | 80 | 80 |
| Básico 2.º | 4 | 84 | 88 |
| Básico 3.º | | 70 | 70 |
| Secundário | 4 | 121 | 125 |
| B2+Sec | | 23 | 23 |
| B3+Sec | | 57 | 57 |
| B2;3 | | 15 | 15 |
| B1;2 | | 6 | 6 |
| | 8 | 456 | 464 |

dois deles são professores de História, e cada um dos restantes são professores respectivamente de Português, Educação Física, Matemática e Línguas e Literaturas Modernas. Mas não é uma amostra com um só nível de ensino. Importa referenciar que 101 professores, ao acumularem, permite-lhes, adquirir experiência em mais do que um

nível de ensino simultaneamente, o que foi nesta pesquisa considerado de mais valia para o objecto de estudo. Cada um destes professores ao falar da sua realidade esta nunca é só singular, mas sim alargada a um contexto onde se situam mais do que um nível de alunos em formação, e mais do que um tipo de problemática.

A quase totalidade da amostra atribui **importância ao relacionamento com os alunos** (Quadro 6) e não há nenhum professor que considere pouco importante ou sem importância, a área relacional para o sucesso de formação dos alunos.

A maioria dos professores da amostra (65,9%), considera que a Relação Interpessoal com os seus alunos é muito importante para o seu Sucesso da Formação Académica e 33,2% considera-a bastante importante.

Quadro 6 – Distribuição dos valores das frequências das variáveis: "Percepção da Importância atribuída à relação interpessoal para o Sucesso da formação" e "Percepção dos níveis de sucesso de ensino"

| RELAÇÃO/ SUCESSO | PERCEPÇÃO DO NÍVEL DE SUCESSO NO ENSINO | | | | TOTAL |
|---------------------|---|------------|----------------|----------------|------------|
| | Baixos | Normais | Bast. elevados | Muito elevados | |
| Indiferente | 0 ,0% | 3 1,1% | 1 ,7% | 0 ,0% | 4 ,9% |
| Bastante importante | 12 37,5% | 112 40,7% | 29 20,3% | 1 7,1% | 154 33,2% |
| Muito importante | 20 62,5% | 160 58,2% | 113 79,0% | 13 92,9% | 306 65,9% |
| Total | 32 100,0% | 275 100,0% | 143 100,0% | 14 100,0% | 464 100,0% |

Só quatro professores consideram o relacionamento com indiferença, relativamente ao sucesso de formação. Estes têm formação em Português, Educação Física, Matemática e Línguas e Literaturas Modernas, e só um deles sente que tem níveis elevados de sucesso e nenhum parece ter níveis elevados de sucesso. Dos 143 professores que acreditam ter níveis bastante elevados de sucesso, a maioria, 113, consideram a relação muito importante para este efeito; e dos que têm – na sua perspectiva – níveis muito elevados de sucesso, a maioria, 13 professores, também acredita que a relação interpessoal é muito importante.

A **Estabilidade Emocional** (Quadro 7) é considerada pela grande maioria dos professores (56%) muito importante para a relação interpessoal com os alunos, 194 professores consideram esta variável bastante importante, entre os quais o que é Mestre.

Mas para nove professores é indiferente e um professor não lhe atribui importância no âmbito inter relacional. Os 9 professores que a consideram indiferente têm licenciatura em Ed. Infância, Ensino Básico, Produção Agrária, Português/Francês, 3 em Matemática e 2 em Línguas e Literaturas Modernas, o professor que não lhe atribui importância é licenciado em Ciências Sociais. Os professores bacharéis, atribuem a esta variável mais

importância que os licenciados, já que aqueles se aglutinam relativamente mais (67.9%) na atribuição de muito importante, do que estes (55,4%).

Quadro 7 – Apresentação da distribuição dos valores das frequências absolutas e relativas das variáveis: “Percepção da relação entre Estabilidade Emocional para o Relacionamento Interpessoal com os alunos” e “Nível de Formação”

| ESTABILIDADE/ RELAÇÃO | NÍVEL DE FORMAÇÃO | | | Total |
|--------------------------|-------------------|----------|-------------|------------|
| | Licenciatura | Mestrado | Bacharelato | |
| Sem importância | 1 ,2% | 0 ,0% | 0 ,0% | 1 ,2% |
| Indiferente | 8 1,8% | 0 ,0% | 1 3,6% | 9 1,9% |
| Bastante importante | 185 42,5% | 1 100,0% | 8 28,6% | 194 41,8% |
| Muito importante | 241 55,4% | 0 ,0% | 19 67,9% | 260 56,0% |
| Total | 435 100,0% | 1 100,0% | 28 100,0% | 464 100,0% |

Para conhecer o tipo de contextos de envolvimento psico-profissional, foi estudado o **sentimento de gratificação pessoal** em ser professor. Assim, e tal como expõe o Quadro 8, é vivenciado de forma bastante gratificante por 188 professores, mas pouco sentido por 185, e 42 professores consideram mesmo que não é nada gratificante ser professor. No estudo cruzado das variáveis **Percepção da gratificação e Níveis de Ensino**, verificam-se diferenças significativas inter grupos ($p = 0.000$; cf. Quadro 2, Anexo II). Uma vez que é significativo foi procurar-se quais os níveis de ensino responsáveis por essa diferença, tendo-se concluído que são os níveis B3+Sec. e B2+Sec. (cf. Quadro 3, Anexo II); de facto, como se pode observar, os professor destes dois níveis de ensino, concentram-se nos níveis de *nada e pouco* gratificante.

Quadro 8 – Apresentação da distribuição cruzada dos valores das frequências absolutas e frequências relativas das variáveis da amostra: “Percepção da Gratificação” e “Níveis de Ensino”

| NÍVEIS DE ENSINO vs PERCEPÇÃO DA GRATIFICAÇÃO | | | | | | TOTAL |
|---|-------------------|---------------------|-------------------|---------------------|-------------------|----------------------|
| | Nada gratif. | Pouco gratif. | Indiferente | Bastante grat | Muito gratif. | |
| B1;2 | 1 16,7% 2,4% | 1 16,7% ,5% | | 4 66,7% 2,1% | | 6 100,0% 1,3% |
| B2;3 | 2 13,3% 4,8% | 5 33,3% 2,7% | | 5 33,3% 2,7% | 3 20,0% 12,5% | 15 100,0% 3,2% |
| B3+SEC | 9 15,8% 21,4% | 25 43,9% 13,5% | 4 7,0% 16,0% | 19 33,3% 10,1% | | 57 100,0% 12,3% |
| B2+SEC | 7 30,4% 16,7% | 13 56,5% 7,0% | | 3 13,0% 1,6% | | 23 100,0% 5,0% |
| SECUNDÁRIO | 12 9,6% 28,6% | 46 36,8% 24,9% | 6 4,8% 24,0% | 57 45,6% 30,3% | 4 3,2% 16,7% | 125 100,0% 26,9% |
| BÁSICO 3.º | 6 8,6% 14,3% | 31 44,3% 16,8% | 4 5,7% 16,0% | 28 40,0% 14,9% | 1 1,4% 4,2% | 70 100,0% 15,1% |
| BÁSICO 2.º | 4 4,5% 9,5% | 38 43,2% 20,5% | 3 3,4% 12,0% | 37 42,0% 19,7% | 6 6,8% 25,0% | 88 100,0% 19,0% |
| BÁSICO 1.º | 1 1,3% 2,4% | 26 32,5% 14,1% | 8 10,0% 32,0% | 35 43,8% 18,6% | 10 12,5% 41,7% | 80 100,0% 17,2% |
| TOTAL | 42 9,1% 100,0% | 185 39,9% 100,0% | 25 5,4% 100,0% | 188 40,5% 100,0% | 24 5,2% 100,0% | 464 100,0% 100,0% |

Nos restantes níveis de ensino, observa-se uma distribuição que acompanha de perto a distribuição esperada e observada para o total dos grupos. Apesar disto, embora sem

significado estatístico (cf. Quadro 3, Anexo II), observa-se uma tendência para os professor do B1, 2 se concentrarem no nível bastante gratificante; os professor do Sec. manifestam intra grupo um comportamento bi-modal concentrando-se (em valor relativo) no nível *nada gratificante*, e em valor relativo e absoluto no nível *bastante gratificante*.

Afinal Ser Professor é Gratificante Ou Não?... Porquê?

Serão agora apresentadas as **razões pessoais** apontadas pela amostra porque consideram ou não gratificante Ser Professor. Foi solicitado então aos professores que apresentassem as três Razões mais importantes que fundamentassem esse seu sentimento, e que as apresentassem de forma hierarquizada. Fazendo uma análise global e sumária aos Quadros que identificam as razões porque consideram a sua profissão gratificante, pode

Quadro 9 – Apresentação da distribuição dos valores das frequências relativas, da variável da amostra: 1ª, 2ª e 3ª razão porque consideram que “É gratificante ser professor”

| É GRATIFICANTE SER PROFESSOR 1ª RAZÃO | % |
|---|-------|
| Não é Gratificante ser professor | 53,2 |
| Formação e Desenvolvimento dos Alunos | 13,1 |
| Relações interpessoais com os Alunos | 11,6 |
| Gosto de Ensinar e Formar as Pessoas | 8,2 |
| Reconhecimento pelos Alunos | 6,0 |
| NR | 3,8 |
| É uma Questão de Realização Pessoal | 3,0 |
| Gostar da Área Científica | ,9 |
| Total | 100,0 |
| 2ª RAZÃO | |
| Não é Gratificante ser professor | 52,8 |
| Formação/Realização Pessoal dos Alunos | 17,9 |
| Interacção social com toda a Comunidade escolar | 12,5 |
| Realização Pessoal | 5,8 |
| Relacionamento interpessoal com os Alunos | 4,7 |
| NR | 3,7 |
| Autonomia e Flexibilidade de Horário | 2,4 |
| Gosto Área Científica | ,2 |
| Total | 100,0 |
| 3ª RAZÃO | |
| Não é Gratificante ser professor | 52,6 |
| Gosto de ser Agente Formação/Desenvolvimento dos Alunos | 17,2 |
| Para Mim é uma Realização Pessoal | 12,3 |
| Ser Professor é um Auto Desenvolvimento | 6,3 |
| Relação interpessoal com os Alunos | 5,0 |
| NR | 3,4 |
| Reconhecimento pelos Alunos | 1,9 |
| Gosto da Área Científica | 1,3 |
| Total | 100,0 |

verificar-se que as razões inserem questões ligadas, ao aspecto do desenvolvimento dos alunos, da relação com estes e ao sentimento de satisfação pessoal.

Por exemplo, como **primeira razão** (Quadro 9), há 6 que apontam características ligadas ao contexto profissional de natureza relacional centrada nos alunos e de auto-realização: os 61 professores seguintes, bem como os restantes 54, vêm de formas diferentes a corroborar este sentimento. A atribuição pessoal de natureza autotélica de 38 professores, que remetem a primeira razão para a sua vocação em Gostar de Ensinar e Formar as Pessoas e os 14 que se centram na sua Realização Pessoal, são disto um exemplo vivo.

Há 28 que apontam o Reconhecimento pelos Alunos, fenómeno que se voltará a repetir, pelo que se considera esta necessidade por parte deste grupo profissional. Curiosamente, só uma minoria situa a gratificação na Área Científica.

Como **segunda razão**, idênticas características de natureza relacional centrada nos alunos e pares, reforçando também a noção de Realização Pessoal. Fora destes contextos, a Autonomia e a Flexibilidade de Horário é apontada por 11 professores. Sem grande surpresa, o Gosto pela Área Científica continua em minoria. Os mesmos motivos, estão subjacentes quando expõem, a **terceira razão**, aglutinando-se em torno da sua Realização Pessoal e no relacionamento e no Reconhecimento pelos seus Alunos, e tal como anteriormente há 6 professores que se centralizam no Gosto pela sua Área Científica de formação e leccionação.

O panorama da **não gratificação**, é mais vasto, inclui a maioria dos professores, e é diferente, por diferentes e mais motivos. Os que consideram a sua profissão **Não gratificante**, apontam como **primeira razão** (Quadro 10), variáveis contextuais de natureza disciplinar centrada nos alunos – Desrespeito e desinteresse (8.2%), Indisciplina e má educação (7.1%), alunos não empenhados e falsos... só interessados na nota (5.2%) - e de insegurança profissional: a Pouca Dignificação da Carreira é apontada por 44 professores, 21 focalizam-se na Insegurança na escola e na sala de aulas /Sem Poder/ Sem Autoridade, e 10 consideram que têm Muito Trabalho para inventar Estratégias Motivantes que acabam por ter menos eficácia que a esperada, tendo em conta o desinteresse dos alunos. Fora do contexto da sala de aula e da escola, concentram a sua não gratificação na Distância e no Isolamento (15 professores) e 13 apontam que Faltam Infra Estruturas nas escolas para poderem leccionar as matérias com dignidade. Um grupo (9.3%) coloca a tónica no não reconhecimento: seja o Reconhecimento Social, dos Encarregados de Educação dos alunos, seja por parte do Ministério da Educação.

Sem grande surpresa, a **segunda razão**, insiste nas características contextuais do Sistema de Ensino como instituição protectora e prestadora de serviços e as suas

dificuldades psicodidáticas, seguidamente é assinalada a falta de reconhecimento profissional e uma minoria aponta os fenómenos atencionais dos alunos. Apontam as Reformas consideradas Incongruentes e sem pedido de Opinião dos Professores para serem levadas a cabo, e 31 professores responsabilizam o Facilitismo do Sistema (o nível

Quadro 10 – Apresentação da distribuição dos valores das frequências relativas da variável da amostra: 1ª, 2ª e 3ª razão porque consideram que “Não é Gratificante ser Professor”

| | |
|---|----------|
| NÃO É GRATIFICANTE SER PROFESSOR 1ª RAZÃO | % |
| É Gratificante ser Professor | 43,3 |
| Pouca Dignificação da Carreira | 9,5 |
| Desrespeito/Desinteresse | 8,2 |
| Muita Indisciplina/ Má educação dos alunos | 7,1 |
| Alunos não Empenhados e falsos, só lhe interessa a nota | 5,2 |
| Pouco Reconhecimento Social por Pais e Encarregados | 5,2 |
| NR | 4,7 |
| Insegurança Pessoal/Sem Poder/Sem Autoridade | 4,5 |
| Distância entre casa e a escola/ Isolamento | 3,2 |
| Faltam Infra Estruturas de Apoio | 2,8 |
| Pouco reconhecimento pelos Encarregados De Educação | 2,2 |
| Muito Trabalho para inventar Estratégias Motivantes | 2,2 |
| Pouco Reconhecimento pelo Ministério de Educação | 1,9 |
| Total | 100,0 |
| 2ª RAZÃO | |
| É gratificante ser professor | 43,3 |
| Reformas Incongruentes sem ouvirem a Opinião do Professor | 9,1 |
| Facilitismo e Laxismo do Sistema de Ensino | 6,7 |
| Muito Desgaste Físico e Psíquico | 6,0 |
| Não há Reconhecimento pelos Encarregados de Educação | 5,2 |
| NR | 4,7 |
| Instabilidade Pessoal e Social dos Docentes | 4,7 |
| Apatia dos Alunos/ Desinteresse pelas matérias/ Desrespeito | 4,3 |
| Não há Reconhecimento Social pelo trabalho do professor | 3,4 |
| Remuneração Baixa para as Necessidades de vida do professor | 2,8 |
| Ausência de Métodos de trabalho Didático-Pedagógico | 2,4 |
| Pouco Reconhecimento pelo Ministério da Educação | 2,2 |
| Muito Investimento em estratégias, para depois ter Fraco Aproveitamento | 1,9 |
| Isolamento no trabalho/Distância entre a casa e a escola | 1,7 |
| Programas pouco Cativantes | 1,5 |
| Total | 100,0 |
| 3ª RAZÃO | |
| É gratificante ser professor | 42,7 |
| Instabilidade social e Económica; Não Colocação | 9,5 |
| Fraca Remuneração p as Necessidades da vida do Professor | 6,9 |
| Pouco Rigor no Sistema/Muita Burocracia/Pouca Pedagogia | 6,5 |
| Apatia dos Alunos/Desinteresse/Falsidade dos Alunos | 5,6 |
| NR | 5,2 |
| Sem Reconhecimento pelo Ministério da Educação | 5,2 |
| Exaustão com Estratégias tendo em conta os Fracos Resultados dos Alunos | 4,5 |
| Indisciplina dos Alunos, o Desrespeito e a Má Educação | 3,7 |
| Distância entre casa e escola, e o Isolamento | 3,2 |
| Trabalho do Professor Sem Reconhecimento Social | 3,2 |
| Insegurança social e pessoal/Sem Poder/Sem Autoridade | 2,8 |
| Colegas não Empenhados pelo trabalho/ Falta de Estímulos | 1,1 |
| Total | 100,0 |

da dificuldade na retenção de alunos e da permanente indisciplina), o Desgaste Físico e Psíquico, a Instabilidade dos Docentes, a Remuneração Baixa, o sentimento de Isolamento e de Distância continuam a ser sentidos, bem como o não reconhecimento do

seu trabalho pelos Encarregados de Educação e pela sociedade (considerando aqui a população em geral nos locais respectivos onde vão dar aulas) e por parte do Ministério da Educação, (nomeadamente o distanciamento entre quem decide o que fazer na prática, e eles que fazem a prática) relativamente às alterações havidas. Relativamente à população de alunos, há 20 professores que remete a não gratificação, para a Apatia, o Desinteresse e o Desrespeito que os alunos manifestam e o Muito Investimento com um Fraco Aproveitamento dos alunos é assinalado por 9 professores da população.

Assim, como **terceira razão**, apontam além das já focadas, as características contextuais de natureza sócio laboral, como a Instabilidade pela não Colocação, (44 Prof.), o sentimento de Insegurança, não ter Poder nem Autoridade; Colegas não Empenhados e a Falta de Estímulos, que são referidos por 5 respondentes.

As questões relacionadas com o Processo ensino/aprendizagem agrupam-se em razões referidas por 30 professores, ao manifestarem que há Pouco Rigor/Muita Burocracia/Pouca Pedagogia, bem como a Apatia, o Desinteresse e a Falsidade dos Alunos mencionadas por 26 professores, e também a Exaustão sentida para implementar as Estratégias - Fracos Resultados referidos por 21 dos respondentes, além da Indisciplina do Desrespeito e da Má Educação referidos.

Para melhor conhecer **as interacções e a abrangência** destas razões, apontadas para os sentimentos de gratificação (ou não), foi solicitado aos professores que escolhessem as características, que em seu entender considerassem mais importantes para ser professor, e as hierarquizassem pelo valor de importância que lhe atribuíssem. Do conjunto global, foram extraídos os valores, agrupados no Quadro 11.

Assim, a Formação Científica é a variável mais frequentemente colocada em 1º lugar: é considerada a mais importante por 32.3% da amostra, e 129 (27.8%) colocam esta formação em 2º lugar (cf. Quadro 4.1 Anexo II). Só 7 professores consideram a variável de menor importância para ser professor actualmente. No global, é colocada nos primeiros 4 lugares de hierarquia por 85.8% da amostra.

A Formação Pessoal é escolhida por 171 professores, que correspondem a 36,9% do total, como a 2ª mais importante, mas 167 (36.0%), (cf. Quadro 4.2 Anexo II) professores consideram que é mesmo o mais importante. Em conjunto, 73,8% dos professores sentem que é a 1ª e a 2ª mais importante formação, e é de entre todas as outras variáveis, a que é considerada por mais professores nestes níveis de importância. Só 8 respondentes a colocam em último lugar. No global, esta variável é posicionada nos primeiros 4 lugares de hierarquia por 89.2% da amostra.

A Relação com os Alunos escolhida em 3º lugar, ou seja 190 professores (40,9%) sentem que é a 3ª mais valorativa para si, mas 85 e 84, atribuem-lhe o 2º e o 1º lugar respectivamente nesse grau de importância. Só dois a sentem menos importante para ser professor. No global, esta variável é colocada nos primeiros 4 lugares de hierarquia por 90.3% da amostra, pela seguinte ordem: 3º, 2º, 1º e 4º lugares, donde se percebe a grande importância que tem para a sua grande maioria.

As Infra Estruturas nas instituições de ensino, em 5º lugar na ordem de escolha por 108 professores (23,3%), só são sentidas como o mais importante, por um professor e só 12 as colocam em 2º lugar.

O Material Escolar atinge no máximo o 6º lugar nesta escala de hierarquia, por ser considerada por 117 (25,2%) como a 6ª mais importante no seu exercício profissional actualmente. Só 16.1% da amostra, a coloca nos quatro primeiros níveis de importância e só 5 professores a consideram a mais importante.

Quadro 11 – Distribuição dos valores das frequências absolutas e relativas das variáveis consideradas pela amostra como sendo essenciais para melhorarem o Sistema de Ensino

| PARA SER PROFESSOR É MAIS IMPORTANTE... | Freq Absoluta | Freq. Relativa |
|--|----------------------|-----------------------|
| A Formação Científica | 150 | 32,3% |
| A Formação Pessoal | 171 | 36,9% |
| A Relação Com Os Alunos | 190 | 40,9% |
| As Infra Estruturas | 108 | 23,3% |
| O Material Escolar | 117 | 25,2% |
| A Relação Com Os Pares | 88 | 19,0% |
| A Formação Técnico Profissional | 86 | 18,5% |
| A Segurança Na Escola | 134 | 28,9% |
| A Proximidade Escola Casa | 119 | 25,6% |

A Relação com os Pares é hierarquizada por 88 professores (19,0%) como a 7ª mais importante variável na sua vida profissional, Só 13 professores (2,8%) sentem que é de entre todas a mais importante, e 28.7% do total de professores consideram-na nos primeiros 4 lugares na hierarquia.

Relativamente à Formação Técnico Profissional, há 86 professores (18,5%) que sentem que é a 8ª mais valorativa para si. Há 19 que a colocam como a mais importante e 25 consideram-na como a 2ª mais importante para ser professor. No global, esta variável é colocada nos primeiros 4 lugares de hierarquia, por 28.9% da amostra, e há mesmo 64 professores que a colocam em último lugar na escala valorativa, donde se infere que só um pouco mais que um quarto da população considera esta formação como o mais importante.

A Segurança na Escola atinge no máximo o 9º lugar nesta escala de hierarquia: é considerada por 134 (28,9%) como a menos importante variável de contexto, no seu exercício actualmente. Só 12.3% da amostra a coloca nos quatro primeiros níveis de

importância e há 11 professores que a consideram mais importante: para oito é a mais importante e para 3 é a segunda mais importante.

A Proximidade entre a Escola e a sua Casa é considerada por 119 professores (25,6%) como a menos importante variável na sua vida profissional. Há 40 professores (8,6%) que sentem que é de entre todas a mais importante: 20 colocam-na em 1º lugar de importância e os restantes em 2º lugar, e 34,9% do total de professores consideram-na nos primeiros 4 lugares na hierarquia.

Além destas variáveis, acrescentaram outras, que em seu entender são importantes para se ser professor actualmente. De um total diversificado de 201 afirmações, foram agrupadas 12 unidades categoriais, apresentadas no Quadro 12, que integram o sentido e o significado das expressões iniciais. No global, estas razões distribuem-se pelas atribuições causais ligadas ao exercício profissional, ao nível remuneratório, ao reconhecimento externo da profissão e a atribuições causais internas de carácter autotélico. Desde a necessidade de haver um Sistema Educativo Eficiente, e de Estabilidade Profissional, também assinalam a necessidade da Definição do Estatuto. Relativamente às questões remuneratórias, apelam à necessidade da Estabilidade Económica.

Quadro 12 – Apresentação da distribuição dos valores das frequências absolutas e frequências relativas da variável da amostra: Outra Razão Importante para a gratificação em ser professor actualmente

| OUTRA RAZÃO IMPORTANTE | Freq. Absolutas | Freq. Relativas |
|--|------------------------|------------------------|
| NR | 145 | 31,1 |
| Ter um Sistema Educativo Eficiente | 62 | 13,4 |
| Ter Estabilidade Profissional | 39 | 8,4 |
| Gostar daquilo que se Faz: Ensinar | 37 | 8,0 |
| Sentir Reconhecimento pelo Ministério | 34 | 7,3 |
| Definição do Estatuto de Professor | 29 | 6,3 |
| Exigir Respeito pelas pessoas da Comunidade Escolar | 25 | 5,4 |
| Ter Condições Físicas e Recursos para Leccionação | 23 | 5,0 |
| Formação Contínua de Professores | 23 | 5,0 |
| Ter maior Proximidade entre a Casa e a Família | 21 | 4,5 |
| Ter Reconhecimento Social p Trabalho e Pessoa do Professor | 12 | 2,6 |
| Ter Estabilidade Económica | 11 | 2,4 |
| Melhorar a Remuneração | 3 | ,6 |
| Total | 464 | 100,0 |

Relativamente às atribuições causais para a qualidade do Ensino, apontam o facto de Gostar do que se Faz, como o essencialmente importante para sentir gratificação em ser professor. Relativamente ao sentimento de reconhecimento, apontam a necessidade de Sentir reconhecimento pelo Ministério e de haver movimentações sindicais para Exigir Respeito pelas pessoas da Comunidade Escolar. Também defendem o seu Reconhecimento Social, e as Condições Físicas para Leccionação, bem como a Formação Contínua ao nível pessoal, e de criar ou melhorar a Proximidade entre a Escola e a sua Casa/Família, para o exercício profissional se tornar gratificante.

2.1. Para um Perfil em Competência Emocional de Professores

Sobre as respostas obtidas ao questionário aplicado, foi efectuada uma análise de factores em componentes principais com rotação varimax, para o que foi utilizado um computador PENTIUM 350/486 e o software versão do SPSSWIN, onde foram introduzidos os resultados.

Para proceder à aplicação do modelo factorial, foram sucessivamente tomados em consideração:

- Os valores dos Factores retidos e de variância total explicada, que revelam que os valores próprios (eigenvalues) >1 , correspondem à retenção de 18 factores, distribuídos por cada uma das Capacidades da I.E.;
- Na construção de cada Factor, usou-se como ponto de saturação igual ou superior a .50, determinando o número de itens a incluir em cada Factor.
- Após esta análise, e através do procedimento estatístico Reliability Analysis-Scale (Alpha), determinou-se o coeficiente alfa de Cronbach, em que foi considerada como expressão mínima de validade interna .59.

Através destes procedimentos, os 85 itens que inserem as cinco Capacidades, agruparam-se em 18 Factores, no total identificadores de atitudes e comportamentos relativos às capacidades da I.E.

Dado que os resultados foram encontrados a partir das respostas da amostra, e portanto sobre a sua **percepção de realização emocional**, ao constituírem agrupamentos de uma determinada maneira, que como a seguir se verá, reflectem agora nos Factores, relativamente a esta amostra, as variáveis preditivas do seu **perfil de Competência Emocional**.

Em seguida apresentam-se os resultados obtidos, em cada uma destas análises, referindo os Factores com valor próprio superior a 1.0 (um), e os itens com uma saturação igual ou superior a .59, bem com o valor α de Cronbach por cada Factor e Capacidade.

2.2. Análise Factorial da Competência Emocional

AUTO CONSCIÊNCIA

A Análise Factorial aplicada ao conjunto dos itens que integram a capacidade da Auto-Consciência Emocional, emerge com o valor de validação interna do construto (α . 696), considerado representativo da coerência interna enquanto capacidade, e extraiu quatro Factores principais (Quadro 13), que explicam 56.3% da variância total dos comportamentos e atitudes desta amostra – segundo a sua percepção - nesta habilidade emocional.

Os itens saturados no **primeiro Factor**, dizem respeito ao tipo **de percepção intra pessoal emocional**, reúne atitudes e percepções pessoais positivas, de optimismo, pelo que se denomina: **“Percepção Positiva de Si”** e explica só por si 28.0% da variância total, apresentando um valor de validação interna do construto (α . 83), representativo da coerência interna dos itens que constituem o factor.

Neste factor, e segundo a tabela de percentis, os itens relativos *“à segurança dos próprios limites”* e *“a não-aceitação de sentimentos negativos”*, atitudes de auto-controlo e de estratégia para mudar sentimentos negativos, bem como os itens de *“sou flexível”*, *“sou racional”* e *“sou positivo”*, que também dizem do nível de auto-conceito destes professores, só são vividos *“pouco frequentemente”* por 10% da amostra, ou seja, 46 professores. Todavia, 25% da amostra, tem a percepção que faz isto *“por norma”*, e para (outros) 25% do total de 464 professores é percebido como *“frequente”*, e ainda outros tantos, ou seja, outros 25% que fazem isto *“sempre”*, o que de alguma forma revela porque esta amostra tem *“frequente”* e *“muito frequentemente”* esta Percepção Positiva de Si. Tendo em conta estes resultados, verifica-se que no global, 75% dos professores respondentes tem uma percepção positiva de si - enquanto construto isolado, ou seja respondendo a itens que isoladamente, fora da relação com alguns contextos de natureza mais comportamental no seu trabalho docente - facto aqui relevante, tendo em conta o que o estudo correlacional revelará, como mais adiante se irá expor.

O **segundo Factor**, que se denomina **Alterações Racionais e Relacionais**, explica só por si 15.4% da variância total, com um valor α de Cronbach .83, que atesta positivamente da validade interna do construto. Os valores de distribuição, apresentam uma média de 18.21, entre os valores 10.98 e 25.46 ($\times \pm 1s.$), que se situam (na escala temporal de Lickert) nas atribuições de *“pouco frequente”*, *“por norma”*, *“frequente”*,

revelam que no global, estes professores vivem estas alterações de facto, mas não muito frequentemente.

No que respeita à frequência com que estas atitudes alteram o seu dia a dia, através do estudo de percentis, verifica-se que as reacções às situações negativas, apesar de 5% "*nunca*" as sentir, e 10% só perceberem que "*raramente*" sente que se altera a sua capacidade de raciocínio, atenção, e a sua capacidade relacional; o facto é que 25% destes professores sente estas alterações "*por norma*", e 50%, ou seja, 232 professores sentem estes fenómenos "*muito frequentemente*". Facto que é revelador da razão porque estas "*Alterações Relacionais e Racionais*" (F2) são percepcionalmente sentidas "*por norma*" e "*frequentemente*" na sua vida.

A outro nível, relativamente à passividade com que recebem e se deixam inundar pelos sentimentos negativos, há 10% destes professores que "*nunca*" sentiram, que "*não conseguiam controlar os sentimentos negativos*" nem que ficassem "*mentalmente retidos nesses sentimentos*", mas 50% amostra, segundo a sua percepção, sente esse "*não-auto-controlo*", ainda que "*raramente*", e os restantes 50%, ou seja, 232 professores, sentem essa evidência "*muito frequentemente*". Quanto à "*retenção mental*" é vivida "*raramente*", mas é experienciada "*por norma*" por 25% dos professores, e numa posição extremada há mesmo 25%, ou seja 116, que percebem que sentem esta retenção mental "*muito frequentemente*".

O **terceiro Factor**, explica 6.9% da variância total com um valor α de Cronbach .77, que se apresenta bastante válido. Denomina-se **Reacções de Instabilidade e Absorção**, e segundo a sua distribuição valorativa - em média 15.98, e entre os valores 8.84 e 23.12 ($\times \pm 1s.$), relativas às atribuições de "*pouco frequente*", "*por norma*" e "*frequente*" - revelam a ocorrência destes fenómenos tal como a seguir podem ser apreciados: Por exemplo, para 10% da população, "*nunca*" é percebido que são "*azarados*" e "*instáveis*", facto que remete para uma percepção pessoal valorativa positiva. Do ponto de vista da percepção relativamente à invasão pelas emoções negativas, também só "*raramente*" sentem que são "*ruminativos*", que "*caem num estado de espírito negativo, a ruminar no que lhes fez mal*" e "*se sentem incapazes de escapar aos efeitos das emoções negativas*". Mas por oposição, há 25% que sentem estas perturbações "*muito frequentemente*", e no ponto oposto, há 10% dos professores, que sente "*sempre*" esse efeito de "*cair num estado de espírito negativo, a pensar no que lhe fez mal*", de uma forma rotineira e invasiva.

O **quarto Factor**, com responsabilidade de 5.9% na variância e um valor baixo de α de Cronbach de .59, expõe a **Auto Percepção Consciente**. É o factor que tem menor expressão de consistência interna, mas os níveis de saturação em cada item, apontam para ser mantido este Factor. Além de que, pelo facto de este estudo quantitativo, ter um estatuto iniciático e de partida, para a abordagem aprofundada desta panorâmica da realidade, os factores se manterão sem qualquer estudo estatístico mais detalhado.

No global, *estes* itens indicam que os professores "*frequente*" e "*muito frequentemente*" tomam consciência do estado de espírito que vivem, bem como têm a noção exacta do tipo de sentimento que os invadem, através das percepções corporais e conseguem verbalizar essas sensações. Segundo o estudo de percentis, se para 25% dos professores é "*raro*" sentirem estas destrezas, para outros tantos, ou seja 25%, assume-as "*sempre*", revelando essa noção de estados corpóreos para 116 professores.

Finalmente, é interessante, verificar, que a Auto Consciência, (considerando os valores de distribuição), apresenta uma média de 83.21, e a distribuição amostral entre os valores 55.27 e 111.05 ($\times \pm 1s.$), revelando que a amostra sente "*por norma*" as suas expressões emocionais: tem a percepção de que é "*frequente*" ser capaz de ser auto-consciente, havendo mesmo alguma parte de população que também se sente "*muito frequentemente*" detentor desta capacidade.

Ou seja, estes professores, têm claramente uma consciência de si, enquanto percepção acerca suas experiências emocionais corpóreas. Segundo os dados, isto acontece a partir de vivências de sentimentos de tonalidade positiva, mas com mais incidência nos de tonalidade negativa. Mas mesmo assim, não é um fenómeno linear.

No estudo posterior de correlação efectuado (Quadro 14), esta capacidade apresenta a segunda correlação mais elevada com a C.E. ($r_s .743$) destes professores. Assim, verifica-se que a amostra, percepçiona a sua Competência Emocional, inserindo nas realizações da sua Auto-Consciência os Factores 2,3 e 4 que traduzem o seguinte: assumem a naturalmente necessária "Auto-Percepção Consciente", expressando-se acerca das suas "Alterações Racionais e Relacionais", bem como das "Reacções de Instabilidade e Absorção", mas excluindo – fenómeno curioso, e que será aqui atentamente estudado - a "Percepção Positiva de Si", parecendo percepçionar as suas auto-conceituações (positivas) ancoradas ao desenvolvimento de destrezas como a Empatia e de as aplicar em Gestão em Grupos, na sua prática educativa.

QUADRO 13 - ORGANIZAÇÃO DOS RESULTADOS DA ANÁLISE FACTORIAL: Níveis de saturação, coeficiente alfa de Cronbach, desvio padrão, variância e somatórios mínimos e máximos de scores dos Itens, Capacidades e da Competência Emocional, da amostra

| FACTORES/ ITENS | Saturaç | ∞ Cronba | S. Méd | s. Desvi | Variânc. | ScMí-máx |
|---|-------------|------------|--------------|--------------|----------|---------------|
| 1º Cap. AUTO-CONSCIÊNCIA (56.3%) | .696 | .83 | 83.21 | 27.84 | | 20-140 |
| . F1 – Percepção Positiva de Si (28.0%) | | .83 | 34.37 | 9.14 | | 7-49 |
| . Sou flexível, adapto-me a novas ideias | .743 | | 4.96 | 1.23 | 1.50 | 2-7 |
| . Sou positivo, encaro a vida pela positiva | .713 | | 4.77 | 1.42 | 2.03 | 1-7 |
| . Sou racional, no que respeita aos meus sentimentos | .708 | | 4.91 | 1.17 | 1.36 | 2-7 |
| . Sou autónomo, independentemente de medos ou outras opiniões | .665 | | 4.69 | 1.39 | 1.94 | 1-7 |
| . Sou observador, consciente do que se passa à minha volta | .605 | | 5.05 | 1.30 | 1.70 | 1-7 |
| . Independente/ dos sentimentos que me invadem... sou seguro dos meus limites | .561 | | 4.93 | 1.25 | 1.56 | 1-7 |
| . Consciência do q/ sinto, mas faço tudo para afastar, mudar sentimentos negativos | .556 | | 5.07 | 1.38 | 1.89 | 1-7 |
| . F2 – Alterações Relacionais e Racionais (15.4%) | | .83 | 18.21 | 7.24 | | 5-35 |
| . Em situações/ relações negativas, diminui o meu nível de raciocínio | .855 | | 4.05 | 1.46 | 2.12 | 1-7 |
| . Em situações/ relações negativas, altera-se a minha capacidade de atenção | .805 | | 4.32 | 1.48 | 2.18 | 1-7 |
| . Em situações/ relações negativas, altera-se a minha capacidade relacional | .747 | | 3.58 | 1.48 | 2.18 | 1-7 |
| . Se envolvido por sentimentos negativos, fico mental/ retido nesses sentimentos | .601 | | 3.44 | 1.47 | 2.15 | 1-7 |
| . Uma vez invadido por sentimentos negativos, não consigo controlá-los | .502 | | 2.83 | 1.35 | 1.83 | 1-7 |
| . F3 – Reacções de Instabilidade, Absorção (6.9%) | | .77 | 15.98 | 7.14 | | 5-35 |
| . Sou ruminativa, sempre a matutar | .779 | | 3.22 | 1.48 | 2.18 | 1-7 |
| . Sou azarado, não tenho sorte na vida | .722 | | 2.68 | 1.30 | 1.70 | 1-7 |
| . Deixo-me absorver pelas emoções negativas, sinto-me incapaz de lhes escapar | .612 | | 3.47 | 1.50 | 2.25 | 1-7 |
| . Caio num estado de espírito negativo e rumino, rumino... penso no que me fez mal | .610 | | 3.85 | 1.60 | 2.56 | 1-7 |
| . Sou uma pessoa instável, com várias mudanças de humor | .529 | | 2.75 | 1.26 | 1.58 | 1-7 |
| . F4 - Auto Percepção Consciente (5.9%) | | .59 | 14.66 | 4.32 | | 3-21 |
| . Logo no momento, tomo consciência do meu estado de espírito | .688 | | 4.84 | 1.42 | 2.00 | 1-7 |
| . Sinto que tenho a noção exacta do tipo de sentimentos que me invadem | .670 | | 4.86 | 1.43 | 2.06 | 1-7 |
| . Consigo identificar o que o meu corpo está a sentir, e consigo verbalizá-lo | .663 | | 4.94 | 1.47 | 2.15 | 1-7 |
| 2ª Cap. GESTÃO DE EMOÇÕES (54.4%) | .80 | | 55.66 | 23.40 | | 16-112 |
| F5 - Intrusão, Isolamento, Explosão (24.4%) | | .79 | 17.99 | 9.07 | | 6-42 |
| . Sob ansiedade... estado de espírito negativo c/ pensamentos intrusivos, persistentes | .748 | | 3.37 | 1.62 | 2.61 | 1-7 |
| . Se me sinto “em baixo”, em sit. depressivas, acabo por isolar-me, não tenho paciência para nada | .729 | | 2.98 | 1.58 | 2.49 | 1-7 |
| . Se invadido por emoções negativas, vivo em estado de preocupação crónica, com que as originou | .713 | | 2.61 | 1.53 | 2.33 | 1-7 |
| . Se “em baixo”, acabo por usar inconscientemente, situações/pensamentos ainda mais deprimentes | .688 | | 3.23 | 1.58 | 2.51 | 1-7 |
| . Em sensação de ansiedade,, sinto que o meu corpo está a reagir, sem conseguir sair dessas emoções | .682 | | 3.48 | 1.41 | 1.99 | 1-7 |
| . Sob emoções negativas, posso usar pessoas, objectos e situações como alvo da minha fúria | .522 | | 2.33 | 1.35 | 1.81 | 1-7 |
| | | | | | | |

| | | | | | | |
|---|------|-------------|--------------|--------------|------|---------------|
| F6 – Racionalizar a Raiva (15.7%) | | .74 | 19.32 | 6.68 | | 5-35 |
| . Sob onda de fúria... olhei por outro prisma, reavaliei a causa da ira | .777 | | 4.51 | 1.35 | 1.84 | 1-7 |
| . Sob onda de fúria... raciocinei, tentei perceber e identificar o que me levou à ira | .729 | | 4.55 | 1.33 | 1.76 | 1-7 |
| . Sob ansiedade, sinto... percepção de perigos, e pensar neles é aprender a lidar com eles | .680 | | 3.99 | 1.29 | 1.66 | 1-7 |
| . Sob ansiedade, sinto angústia, mas tento apanhar esses momentos o mais no início possível | .562 | | 3.74 | 1.34 | 1.80 | 1-7 |
| . Se invadido pela ira, fico alerta, tento identificar essa emoção, escrevo-a, examino-a e reavalio-a | .501 | | 2.52 | 1.47 | 2.16 | 1-7 |
| F7 – Afastamento Passivo (7.7%) | | .66 | 12.31 | 4.31 | | 3-21 |
| . Sob invasão da ira, procurei arrefecer em ambiente sem nenhuma provocação à minha ira | .810 | | 4.26 | 1.54 | 2.39 | 1-7 |
| . Sob invasão da ira, travei o ciclo de pensamentos hostis, procurando uma distração | .738 | | 4.23 | 1.34 | 1.79 | 1-7 |
| . Sob invasão da ira, fiquei sozinho a arrefecer simplesmente | .522 | | 3.82 | 1.43 | 2.04 | 1-7 |
| F8 – Transformação de Energia Emocional em Física (6.7%) | | .68 | 6.05 | 3.34 | | 2-14 |
| . Em sit. depressivas, sinto alívio se praticar desporto intenso | .869 | | 3.48 | 1.81 | 3.27 | 1-7 |
| . Em sit. que fui invadido pela raiva, ao ficar mais sereno, fiz exercício activo (aeróbico) | .765 | | 2.58 | 1.53 | 2.35 | 1-7 |
| 3º Cap. AUTO-MOTIVAÇÃO (57.8%) | | .777 | 76.19 | 27.68 | | 21-147 |
| F9 – Iliteratos, manipulados pela energia emocional negativa (28.6%) | | .88 | 24.97 | 12.02 | | 9-63 |
| . Reconheço-me (no mundo social e de trabalho) como uma pessoa pessimista | .757 | | 2.59 | 1.35 | 1.38 | 1-7 |
| . Quando vivo uma rejeição pessoal, invade-me a auto-piedade | .754 | | 2.40 | 1.28 | 1.63 | 1-7 |
| . Quando vivo uma rejeição pessoal invade-me o desprezo, o rancor | .743 | | 2.26 | 1.24 | 1.55 | 1-7 |
| . Reconheço-me como uma pessoa derrotista (não tenho sorte na vida) | .735 | | 2.38 | 1.29 | 1.68 | 1-7 |
| . Em rejeição pessoal, sinto que correu mal em consequência de um defeito pessoal, eu sou assim | .713 | | 2.75 | 1.47 | 2.17 | 1-7 |
| . Reconheço-me como uma pessoa capaz de deixar-se dominar pela ansiedade, pela frustração | .710 | | 2.78 | 1.24 | 1.53 | 1-7 |
| . Reconheço que quando estou de mau humor, só me assolam recordações negativas | .671 | | 3.13 | 1.26 | 1.60 | 1-7 |
| . Quando vivo uma rejeição pessoal, penso no facto e rumino a humilhação | .659 | | 3.46 | 1.53 | 2.33 | 1-7 |
| Nas actividades sinto que sou assaltado por pensamentos “ será que os outros aprovam”? | .558 | | 3.21 | 1.36 | 1.85 | 1-7 |
| F10 – Literatos, usam a Energia Emocional (16.7%) | | .82 | 33.25 | 8.66 | | 7-49 |
| . Reconheço-me com capacidade para controlar os meus impulsos e agir após pensar | .772 | | 4.91 | 1.19 | 1.43 | 1-7 |
| . Reconheço-me capaz de ter a energia e habilidade para enfrentar os problemas | .770 | | 4.84 | 1.18 | 1.39 | 1-7 |
| . Reconheço-me como uma pessoa capaz de sair de qualquer sarilho | .737 | | 4.55 | 1.27 | 2.62 | 1-7 |
| . Reconheço que não me importo de esperar para agir, mesmo em situações de desafio | .692 | | 4.52 | 1.35 | 1.83 | 1-7 |
| . Sou suficientemente flexível para mudar os meus objectivos, se forem impossíveis de atingir | .664 | | 4.63 | 1.26 | 1.58 | 1-7 |
| . Nas minhas actividades, quanto mais criativo é o trabalho mais me absorve | .610 | | 5.51 | 1.19 | 1.42 | 1-7 |
| . Se vivo uma situação de rejeição, penso no facto e tento encontrar uma atitude contemporizadora | .509 | | 4.31 | 1.22 | 1.48 | 1-7 |
| F11 – Estado de Fluxo em actividade (7.3%) | | .68 | 11.96 | 4.37 | | 3-21 |
| . Nas minhas actividades, perco a noção do tempo e do espaço e dos que me rodeiam | .862 | | 3.45 | 1.44 | 2.08 | 1-7 |
| . Nas minhas actividades, fico absorto no que estou a fazer, indiferente ao que me rodeia | .842 | | 4.08 | 1.55 | 2.41 | 1-7 |
| . Nas minhas actividades, experimento sensações de prazer (gozo pessoal) | .508 | | 4.43 | 1.38 | 1.90 | 1-7 |
| F12 - Dependentes, ruminativos (5.2%) | | .62 | 6.02 | 2.63 | | 2-14 |
| . Nas minhas actividades, vou fazendo o que devo com o espírito preocupado com outras coisas | .752 | | 3.02 | 1.26 | 1.60 | 1-7 |
| . Nas minhas actividades, vou fazendo, e ruminando outros pensamentos que me ocorrem | .672 | | 3.00 | 1.27 | 1.61 | 1-7 |

| | | | | | |
|--|------|-------------|---------------|--------------|---------------|
| 4ª Cap. EMPATIA (63.7%) | | .861 | 50.64 | 13.75 | 11-77 |
| F13 – Valorização da Expressão (39.1%) | | .84 | 22.56 | 6.55 | 5-35 |
| . Tenho tendência a valorizar mais a consonância entre as palavras e a atitude corporal | .781 | | 4.43 | 1.38 | 1-7 |
| . Tenho tendência a valorizar mais a expressão verbal dos outros | .780 | | 4.11 | 1.35 | 1-7 |
| . Tenho tendência a valorizar mais os gestos (mãos, corpo) | .718 | | 4.60 | 1.33 | 1-7 |
| . Tenho tendência a valorizar mais o tom de voz | .700 | | 4.53 | 1.31 | 1-7 |
| . Tenho tendência a valorizar mais a direcção do olhar (frontal, para cima...) | .638 | | 4.90 | 1.28 | 1-7 |
| F14 - Sintonia relacional (12.9%) | | .80 | 18.74 | 4.83 | 4-28 |
| . Sinto que sou capaz de registar/ perceber os sentimentos dos outros | .795 | | 5.04 | 1.09 | 1-7 |
| . Sinto que sou capaz de “ler” os canais não-verbais (tom de voz, gestos, expressão...) | .791 | | 4.87 | 1.17 | 1-7 |
| . Sinto que sou capaz de sintonizar-me com o que os outros estão a sentir, sem ligar às palavras | .787 | | 4.18 | 1.37 | 1-7 |
| . Sinto que sou capaz de sintonizar-me c/ o que estão a sentir, se usarem palavras esclarecedoras | .658 | | 4.64 | 1.20 | 1-7 |
| F15 – Ser Literato em Conflito (11.6%) | | .79 | 9.34 | 2.37 | 2-14 |
| . Em situação de conflito... tendo a ficar receptivo à instabilidade e tomo atitude serena, atenta | .873 | | 4.63 | 1.19 | 1-7 |
| . Em situação de conflito... uso de calma (mas conscientemente) para ouvir | .848 | | 4.71 | 1.28 | 1-7 |
| 5ª Cap. GESTÃO DE EMOÇÕES EM GRUPOS (67,0%) | | .873 | 61.07 | 16.48 | 14-98 |
| F16 - Percepção emocional (42.7%) | | .83 | 21.79 | 5.62 | 5-35 |
| . Nos relacionamentos em grupo ajusto-me emocionalmente... sem ser pela nec. de gostarem de mim | .757 | | 4.40 | 1.15 | 1-7 |
| . Nos relacionamentos em grupo consigo perceber o que é que as pessoas estão a sentir | .743 | | 4.59 | 1.07 | 1-7 |
| . Nos relacionamentos em grupo reconheço os sentimentos e ajo de forma a influenciá-los | .731 | | 4.14 | 1.17 | 1-7 |
| . Nos relacionamentos em grupo consigo dar expressão aos sentimentos colectivos | .689 | | 4.10 | 1.11 | 1-7 |
| . Na comunicação com grupos tenho sensibilidade inata p/ reconhecer o que estão a sentir | .525 | | 4.55 | 1.12 | 1-7 |
| F17 - Sincronismo (12.8%) | | .77 | 16.18 | 4.78 | 4-28 |
| . Na comunicação com grupos capto os sentimentos... parece que começo a absorvê-los | .747 | | 4.23 | 1.25 | 1-7 |
| . Na comunicação com grupos acontece-me entrar em “sincronismo de estado de espírito” | .730 | | 4.28 | 1.11 | 1-7 |
| . Na comunicação com grupos acontece-me dar comigo a fazer os mesmos gestos dos outros | .707 | | 3.52 | 1.29 | 1-7 |
| . Na comunicação com grupos acontece sentir-me fisicamente sincronizado com os outros | .658 | | 4.16 | 1.13 | 1-7 |
| F18 – Controlo emocional e relacional (11.6%) | | .71 | 23.09 | 6.08 | 5-35 |
| . Nos relacionamentos em grupo tenho domínio sobre os meus próprios sentimentos | .769 | | 4.71 | 1.18 | 1-7 |
| . Nos relacionamentos em grupo digo clara/ o que penso, independente/ das opiniões de outros | .655 | | 4.73 | 1.30 | 1-7 |
| . Nos relacionamentos em grupo tenho habilidade em controlar a expressão das minhas emoções | .614 | | 4.44 | 1.21 | 1-7 |
| . As minhas relações são estáveis e mantenho-as ao longo do tempo | .520 | | 4.96 | 1.15 | 1-7 |
| . Na minha comunicação com outros, prefiro colocar-me frente a frente | .507 | | 4.27 | 1.24 | 1-7 |
| INTELIGÊNCIA EMOCIONAL | | | 326.79 | 81.48 | 82-567 |

Quadro 14 – Distribuição comparativa da magnitude das correlações (rs.) entre as variáveis: Factores, Capacidades, e C. E., segundo o construto teórico – proposta e as respostas (Competência Emocional) da amostra – validação ($p < 0.01$)

| A – Construto teórico - Proposta | | | B – Respostas Amostra - Validação | | | |
|----------------------------------|------|----------------------|---|-------------------|------|------|
| Fact | rs | Capacidades | | Competências | rs | Fact |
| F1 | .367 | Auto. Consciência | Inteligência Emocional vs COMPETÊNCIA EMOCIONAL | (.750) | .712 | F9* |
| F2 | .615 | | | Auto Motivação | .554 | F12 |
| F3 | .576 | | | α .777 | .508 | F5* |
| F4 | .612 | | | | .462 | F11 |
| | | | | | .615 | F2 |
| | | | | (.743) | .612 | F4 |
| F5 | .728 | Gestão de Emoções | | Auto Consciência | .576 | F3 |
| F6 | .657 | | | α .696 | .874 | F13* |
| F7 | .567 | | | | .796 | F14* |
| F8 | .447 | | | | .664 | F16* |
| | | | | (.740) | .619 | F15* |
| | | | | Empatia | .540 | F10* |
| F9 | .712 | Auto Motivação | | α .861 | .496 | F17* |
| F10 | .368 | | | | .492 | F1* |
| F11 | .462 | | | | .728 | F5* |
| F12 | .554 | | | | .657 | F6 |
| | | | | (.695) | .567 | F7 |
| | | | | Gestão de Emoções | .500 | F9* |
| | | | | α .80 | .447 | F8 |
| F13 | .874 | Empatia | | | .874 | F16* |
| F14 | .796 | | | | .783 | F17* |
| F15 | .619 | | | | .775 | F18 |
| | | | | (.658) | .581 | F14* |
| F16 | .874 | Gestão Relaç. Grupos | Gestão Rlç. Grupos | .534 | F1* | |
| F17 | .783 | | α .873 | .514 | F13* | |
| F18 | .775 | | | .511 | F10* | |
| | | | | .477 | F15* | |

GESTÃO DE EMOÇÕES

A Análise Factorial que analisa a capacidade, percebida pela amostra, de Gestão de Emoções, extrai quatro factores principais que explicam 54.4% da variância total, (Quadro 13), na sua capacidade de fazer frente aos contextos de natureza emocional e um valor de validação interna do construto (α . 80) representativo da coerência interna. Considerando os valores de distribuição, apresenta uma média de 55.66, e a distribuição amostral entre os valores 32.26 e 79.06 ($\times \pm 1s.$), que se situam (na escala temporal de Lickert) nas atribuições de "pouco frequente", "por norma", e "frequente", o que revela uma grande amplitude de distribuição desta competência da amostra.

O **primeiro Factor**, que explica 24.4% da variância e cuja validade interna do construto assume um valor de α .79, agrupa atitudes e comportamentos de nítida absorção pelas experiências emocionais negativas, denomina-se "*Intrusão, Isolamento, Explosão*".

Segundo o estudo de percentis pode concluir-se que 10% destes professores, ou seja 46, nunca sentem as atitudes implícitas a este factor, mas também se verifica que 50% apesar de "pouco frequentemente", vivem em *“estado de preocupação crónica com o que originou as suas emoções negativas”*, e sob *“estado de espírito negativo, têm pensamentos intrusivos, persistentes”*, e se *“se sentem em baixo, acabam por isolar-se, não têm paciência para nada”*, o que reflecte não só que estes fenómenos são vividos por eles, apesar de ser com pouca frequência. Mas há 20%, ou seja, 92 destes professores, que sentem "normalmente" que *“quando estão em baixo, acabam por usar inconscientemente, situações e pensamentos ainda mais deprimentes”*, e 15% sentem isto "frequentemente" e para 5% , ou seja 23 professores é algo "muito frequente". Quando se sentem *“Sob ansiedade...”* há 10% que "nunca" sentem que emerge um *“estado de espírito negativo com pensamentos intrusivos, persistentes”*, mas 15% destes professores sentem "muito frequente" este fenómeno e 5% sentem-no "sempre".

Há 5% da amostra que "nunca" o sentiu, e 40% sente-o "raramente", mas há 25%, ou seja, 116 professores, que sentem "frequente" e "muito frequentemente" as sensação de ansiedade. Sentem *“que o corpo está a reagir, mas não conseguem sair dessas emoções”*, o que reflecte uma forte incapacidade, e portanto não-competência emocional a este nível, para fazer a gestão pessoal destes processos emocionais.

No que respeita a situações extremadas, 25% dos professores, assume "nunca" ter usado objectos ou pessoas, para descarregar a sua fúria, e 25% faz isto "raramente", ainda que outros 25% o façam com "pouca frequência", mas há 15% dos professores, ou seja 62, que assumem que "por norma" *“sob emoções negativas, posso usar pessoas, objectos e situações como alvo da minha fúria”*, e 5% assumem fazê-lo "frequentemente".

Este factor é aquele que estabelece uma correlação mais forte (728) com a Gestão de Emoções, pelo que a relação que esta competência veio a estabelecer com a Competência Emocional, em geral, foi influenciada pelas frequências obtidas nos comportamentos deste factor. Este resultado será alvo de atenção em profundidade.

O **segundo Factor**, que se denomina **Racionalizar a Raiva**, apresenta já uma percentagem de variância inferior (15.7%), mas continua a apresentar uma consistência, com um valor de validação interna de construto igual a $\alpha.74$.

No que respeita à utilização das cognições para investir na desmobilização de emoções relacionadas com a tríade da hostilidade, há uma distribuição homogénea: 5% estes professores, "raramente" sentem que usam a energia cognitiva, 5% percebe que a usa embora "pouco frequentemente", mas todavia há 232 professores (50%) que segundo a sua percepção, o faz "por norma", facto a que neste estudo se dá relevância. Há mesmo 25% de professores

que quando sentem que estão “*Sob uma onda de fúria... olham por outro prisma, reavaliam a causa da ira*” e “*...raciocinam, tentam perceber e identificar o que os levou à ira*”, o que revela uma organização emocional pessoal importante, na forma como se confrontam com as emoções negativas.

Já relativamente à percepção de gestão (somatofisiológica) interior, há 10% que “*raramente*” “*Sob ansiedade, sentem... percepção de perigos, e pensar neles é aprender a lidar com eles*”, mas há 25% que o fazem com “*muita frequência*”. No que respeita às emoções de baixa intensidade, mas predadores do ponto de vista da atenção e do fluxo, há 25% que “*por norma*” sentem que “*Sob ansiedade, sentem angústia, mas tentam apanhar esses momentos o mais no início possível*”, e há mesmo 25% que o faz “*frequente*” e “*muito frequentemente*”, o que revela uma forma inteligente de lidar com emoções negativas, que uma vez iniciado o seu ciclo de exibição no corpo, alterariam o conjunto das emoções positivas e debilitariam os níveis de realização de tarefas e de auto-conceito.

Quanto à competência de auto-perscrutação de emoções de intensidade alta e negativas, ou seja, “*Se invadido pela ira, fico alerta, tento identificar essa emoção, escrevo-a, examino-a e reavalio-a*”, isto “*nunca*” acontece com 25% da amostra, 25% consegue fazê-lo “*raramente*”, e 15% consegue fazê-lo “*por norma*” e só 5%, ou seja, 32 professores conseguem fazer esta apreciação “*frequentemente*”. No global, a Gestão de Emoções tem nesta amostra pouca expressão.

No que respeita a este factor, a Análise Factorial relativa à **Gestão de Emoções**, mantém 16 dos 18 itens, e dois deles foram rejeitados. Os itens: “*Consigo ver esses sentimentos, sem me julgar e tento partir para um raciocínio positivo*” (.427); e “*Vivo em estado de preocupação crónica com o facto que originou a minha fúria e penso nas palavras/pessoas/attitudes que o causaram*” (.407) apresentam valores de saturação não aceitáveis neste estudo, além de que a sua exclusão aumentou a consistência interna do 1º factor extraído nesta análise.

O **terceiro Factor**, que explica 7.7% da variância total, com um valor de α .66, denomina-se **Afastamento Passivo**. Este factor remete para estratégias pessoais de gerir a ira, e coloca os professor perante a questão de “*Sob invasão da ira...*”, mas as distribuições amostrais revelam que há 25% dos professores que vivem “*por norma*” a estratégia de procurar “*...arrefecer em ambiente sem nenhuma provocação à ira*”; além destes, há 25% que só com “*pouca frequência*” conseguem travar “*...o ciclo de pensamentos hostis, procurando uma distracção*” e “*...ficar sozinho a arrefecer simplesmente*”, facto que por ser

preocupante terá neste estudo essencial atenção. Mas interessa observar que 50% da amostra, ou seja 232 professores, buscam *"sempre"* *"...ambientes sem provocação..."* e usam *"sempre"* a distração e usam a estratégia de *"ficar sozinho, a arrefecer..."*. Esta noção é interessante, já que teoricamente estas estratégias, são preconizadas como de efeito positivo, sobre o sujeito e sobre o estado emocional negativo instalado.

Finalmente, o **quarto Factor**, denominado: **Transformação da Energia Emocional em Energia Física**, explica 6.7% da variância total e um valor de consistência interna (.68).

Na sua grande maioria, a amostra revela que *"Em situações depressivas, sente alívio se praticar desporto intenso"*, mas apesar de 10%, ou seja, de 46 professores assumirem *"nunca"* praticar exercício físico, e há 25% dos professores que o faz apesar de ser *"pouco frequente"*. Mas há 25% que o faz *"frequentemente"*, e há mesmo outros 25% destes professores que assumem fazer exercício físico *"muito frequentemente"* como forma de gestão interior de processos emocionais de tonalidade negativa. Há até 23 professores (5%), que reconhecem esta técnica como auto-gestora, já que praticam *"sempre"* este método de utilização da energia, para a gestão das suas experiências negativas.

No que respeita ao movimento aeróbio há 25% que *"nunca"* usou esta estratégia, *"em situações que fui invadido pela raiva, para ficar mais sereno, fiz exercício activo (aeróbio)"*, mas há também 25% que o faz *"frequentemente"* e outros tantos *"muito frequentemente"*, pelo que parece estar a ser representada a prática de exercício.

No estudo posterior de correlação efectuado (Quadro 14), esta capacidade de gerir Emoções, não apresenta a segunda correlação mais elevada com a Competência Emocional, como era pressuposto no construto, mas sim a quarta relação mais forte ($r = .695$), tal como verificado em estudo anterior (Veiga Branco, 2004b). Segundo a percepção pessoal destes professores acerca da sua *"realização emocional"*, nos contextos de educação, a Gestão de Emoções é menos preditiva da sua Competência Emocional, do que a Auto Motivação, a Auto Consciência e a Empatia, com a qual se correlaciona mais fortemente.

Tendo em conta as baixas frequências globais registadas, pode inferir-se que a amostra aponta aqui, não para o que se deve fazer, como estratégia pessoal, mas sim para o que não se deve fazer, parecendo constituir este facto uma forma preventiva - de auto-preservação – de permanecer mais distanciado de situações e vivências negativas extremas.

AUTO-MOTIVAÇÃO

A capacidade da Auto Motivação, percebida pela amostra, na Análise Factorial evidencia quatro Factores principais que explicam 57.8% da variância total, e um valor de validação interna do construto (α . 777) representativo da sua coerência interna (Quadro 13). Considerando os valores de distribuição, apresenta uma média de 76.19, e a distribuição amostral entre os valores 48.51 e 103.87 ($\times \pm 1s.$), que se situam (na escala temporal de Lickert) nas atribuições de "*pouco frequente*", "*por norma*", e "*frequente*", o que revela uma grande amplitude de distribuição desta competência da amostra.

Os itens saturados no **primeiro Factor**, reúnem atitudes e percepções pessoais de negativismo, pelo que se denomina **Iliteratos, manipulados pela energia emocional**, e explica só por si 28.6% da variância e apresentando um valor de validação interna do construto (α . 88) representativo da coerência interna do factor. No global 10% destes professores "*nunca*" sentiram estas atitudes que inserem este factor, mesmo dos que as sentem: 25% dos professores sentem "*raramente*", o tipo de sentimento que expressa "*Reconheço-me (no mundo social e de trabalho) como uma pessoa pessimista*", mas 25% restante sente-o "*frequentemente*", facto considerado preocupante para um actor do campo educativo. Relativamente aos fenómenos de rejeição, pessoal, 25%, ou seja, 115 professores sentem "*por norma*" e "*frequente*" que vivem as rejeições pensando "...*invade-me a auto-piedade*" e "...*invade-me o desprezo, o rancor*", mas por oposição, há nesta mesma população, outros 25% que "*nunca*" se sentem assim.

Nestes professores há um subgrupo que se deixa invadir por sentimentos muito negativos e predadores da aproximação social, mas há outro, que nunca sentiu este tipo de sentimentos, e sobretudo nenhum assumiu que sempre se sentia assim, perante as situações de rejeição: ou seja, a amostra revela que apesar de não conseguir na maioria controlar a sua reacção interior à rejeição, também não vive sempre negativamente este tipo de situações.

Do ponto de vista do seu auto-conceito, 25% dos professores, sente "*raramente*" e 25% restante sente "*por norma*" e "*frequentemente*" algo como: "*Reconheço-me como uma pessoa derrotista (não tenho sorte na vida)*", fenómeno auto-perceptual (negativo) importante para o professor como agente social, mas há, 25% da amostra que não se sente "*nunca*" assim, o que indica que aqueles 116 professores têm tendência a fazer atribuições valorativas externas, mantendo a atenção em variáveis que sendo fora de si não podem portanto controlar.

A exemplificar os resultados supra citados, está a resposta para a questão de atribuições internas negativas, tal como *“Em rejeição pessoal, sinto que correu mal em consequência de um defeito pessoal, eu sou assim...”*. E nesta matéria verifica-se o seguinte - excluindo 10% que assumem *“nunca”* se sentir assim, e 40% que só sentem este sentimento *“raramente”* - há todavia um número preocupante de 25%, ou seja, 116 professores que sentem isto *“por norma”*, e 15%, que representam um total de 69 professores, a assumirem que sentem esta atribuição pessoal negativa *“frequentemente”* e 5% *“muito frequentemente”*.

Na percepção da invasão por sentimentos negativos, 15% *“nunca”* sente *“...reconhecer-se como uma pessoa capaz de deixar-se dominar pela ansiedade, pela frustração”*, mas 25% acontece-lhe sentir isto embora *“pouco frequente”*, mas há 15% dos professores que o sentem *“por norma”* e 5% sentem-no *“frequentemente”*. Relativamente ao humor, 20% reconhecem que quando estão de mau humor só *“raramente”* os assolam recordações negativas, mas para 15% é *“frequente”*, facto aqui considerado também preocupante e com necessidade de posterior compreensão contextual, até porque as mesmas frequências se repetem para *“Quando vivo uma rejeição pessoal, penso no facto e rumino a humilhação”*, ao ser revelado que para 15% dos professores é *“muito frequente”* sentirem esta ruminação como estado residual.

O tipo de atribuição causal para as iniciativas, encontrado através da questão: *“Nas actividades sinto que sou assaltado por pensamentos do tipo: será que os outros aprovam?”* verifica-se que 20% só *“raramente”* sentem que dependem desta aprovação, mas 25% dos professores sente este fenómeno *“por norma”*, e há 15% que o assumem como *“muito frequente”* pelo que é evidente que necessitam de uma aprovação externa para consolidarem a importância do seu trabalho, e portanto necessitam da percepção da valorização externa (seja do Ministério da Educação, das Direcções das escolas, dos pares com quem interagem e mesmo por parte dos alunos) como importante para o seu reconhecimento pessoal.

O **segundo Factor** que explica 16.7% da variância desta capacidade, e valor de $\alpha .82$, reúne atitudes de optimismo racional, pelo que se denomina: **Literatos, usam a Energia Emocional**.

A capacidade de auto-controlo, é percepcionada por *“por norma”* por 20% dos professores, já que sentem que *“Reconheço-me com capacidade para controlar os meus impulsos e agir após pensar”*, e há até 30% que sente esta capacidade *“muito frequentemente”* e 5% sente-o *“sempre”*. No global há um grupo de 35% de professores que realiza esta competência, bem como *“de ser capaz de ter a energia e habilidade para enfrentar os problemas”*, ou seja, sentem-se mais capazes do que temerosos.

Do ponto de vista das estratégias pessoais, há 64 professores que se “...*reconhecem como uma pessoa capaz de sair de qualquer sarilho*” e 15% da amostra, atribui-se esta competência “*muito frequentemente*”, o que é revelador das capacidades de improvisação para resolver situações difíceis. Mas cabe aqui também reconhecer de forma mais aprofundada, as formas pessoais de expressão, que ilustram este tipo de posicionamento.

Uma das habilidades relativas à Auto Motivação é a opção que se faz entre receber a recompensa imediata e decidir esperar, mas o facto de só 5% o fazerem “*raramente*”, e 25% “*frequentemente*”, bem como 15% “*muito frequentemente*”, ainda que 5% reconheçam “*sempre*” que “*não se importam de esperar para agir, mesmo em situações de desafio*”, deixa perceber esta competência para 45% dos professores, o que expressa serem capazes de seleccionar os seus comportamentos, deixando outra parte da amostra, expor esta incapacidade.

A flexibilidade cognitiva é percebida por 25% dos professores, nas alusões cronológicas de “*frequente*”, “*muito frequentemente*” e “*sempre*”, considerando-se alguém “*suficientemente flexível para mudar os meus objectivos, se forem impossíveis de atingir*”, facto que pode ser muito útil nos desafios que os contextos da actual conjuntura para o campo educativo micro, e as referências ao sistema educativo. No entanto há 10% dos professores que só se reconhecem assim “*raramente*”. Mas há 69 professores (15%), que nunca o conseguem fazer.

Relativamente ao estado do fluxo, considerado tão importante para a Auto Motivação, há um grupo de 50%, ou seja metade da amostra tem a percepção que é “*muito frequente*” que “*Nas actividades, quanto mais criativo é o trabalho mais me absorve*”, reforçado por 20% que assume sentir este fluxo “*sempre*”. O facto de não ser percebida baixa frequência deste item, remete para se aceitar que a maioria desta população sente um prazer genuíno nas suas actividades didáctico-pedagógicas.

O distanciamento das emoções negativas, em situações conflituantes, é percebido “*por norma*” por 40% destes professores já que estes sentem que quando “*...vivem uma situação de rejeição, pensam no facto e tentam encontrar uma atitude temporizadora*”, além de que 15% e 5% sentem-se assim “*muito frequentemente*” e “*sempre*”, respectivamente.

Estas atitudes, de natureza cognitiva e emocional para fazer frente a problemas e constrangimentos de natureza intra e inter relacional, em contextos laborais, revela que a amostra apresenta estas competências na sua maioria.

O **terceiro Factor**, com menor expressão (7.3%) da variância total e com o valor α de Cronbach (.68) representativo da consistência interna do Factor, denomina-se **“Estado de Fluxo em Actividade”**.

Curiosamente, a capacidade de entrar em fluxo especificamente nas actividades, apresenta uma distribuição diferente: 5% dos professores percepciona que *"nunca"*, *"Nas actividades, perde a noção do tempo e do espaço e dos que o rodeiam"*, mas há 25% que sentem esta absorção *"frequentemente"*, e 15% sentem-na *"muito frequentemente"*. Assim, sem grande surpresa, verificam-se as distribuições semelhantes no item: *"Nas minhas actividades, fico absorto no que estou a fazer, indiferente ao que me rodeia"*. Ou seja, metade da amostra, 232 professores sentem-se absorvidos nas suas actividades, pelo que quaisquer sentimentos de conflito e “não-fluxo”, não parecem, em contextos do campo educativo, estar positivamente relacionadas com as actividades didáctico-pedagógicas, principalmente se excederem os 5%, ou seja, os 23 professores, que assumem *"nunca"* sentir-se em fluxo nem em estado de absorção, com estas actividades.

Como a corroborar as abordagens anteriores, há 10% da amostra que *"nunca"* sente que *"Nas actividades, experimento sensações de prazer (gozo pessoal)"*, mas no total da população amostral há 40% que *"por norma"* se sente assim. E há 40% que também se sente *"frequentemente"*, *"muito frequentemente"* este efeito. Há 5% que sentem *"sempre"* este gozo pessoal nas suas actividades, o que parece indicar que há focos de menor percentual nesta amostra que apresentam uma grande instabilidade e distanciamento das suas actividades didáctico-pedagógicas.

O **quarto Factor**, denominado **Dependentes, Ruminativos**, explica 5,2% da variância total e fraca validade interna do construto (α .62), mas com níveis de saturação dos itens que o constituem perfeitamente aceitáveis para variáveis de natureza psico-social.

Por oposição aos sentimentos expressos no factor anterior, há aqui 5% que *"nunca"* e 20% que só *"raramente"*, sentem que *"Nas actividades, vou fazendo... com o espírito preocupado com outras coisas"* ou algo semelhante como *"...vou fazendo, e ruminando outros pensamentos que me ocorrem"*. Mas 255 professores, sentem-no *"por norma"* e 15% vivem este estado de espírito *"frequentemente"*, e há mesmo 5% dos professores que têm *"sempre"* estes sentimentos, enquanto desenvolvem os seus trabalhos, no seu contexto laboral. Estes resultados, tendo em conta a sua importância, serão atentamente estudados, no sentido de desocultar e identificar variáveis contextuais que sejam aqui determinantes.

Na análise correlacional, tal como se pode observar pelo Quadro 14, verifica-se que a amostra, relaciona a sua C.E. inserindo na sua Auto Motivação, destrezas com nova percepção relativamente ao construto. Esta capacidade não apresenta a segunda correlação mais elevada com a C.E., como era pressuposto no construto. Aqui, é a capacidade que estabelece a relação mais forte (rs.750), com a C.E., efeito já verificado em estudo anterior (Veiga Branco, 2004b), parecendo indicar, que para os contextos de vida educativa, a Auto Motivação parece ser a mais importante habilidade para a consecução, ou seja a realização na vida prática.

EMPATIA

Reconhecer as emoções dos outros, apresenta um elevado nível de validação interna do construto (α . 88) representativo da coerência interna dos 3 factores que explicam 63.7% da variância total. Para esta análise, foi excluído um item apresentado no questionário: *“Tento ficar receptivo à instabilidade do outro e desencadeio uma atitude instável”* apresentava uma saturação negativa (-.670), fazendo baixar (.20) a consistência interna entre os itens

Considerando os valores de distribuição (Quadro 13), apresenta uma média de 50.64, e a distribuição amostral entre os valores 36.89 e 64.39 ($\times \pm 1s.$), que se situam (na escala temporal de Lickert) nas atribuições de *“por norma”*, *“frequente”* e *“muito frequente”*, o que revela, que a Empatia parece ter sido essencial para estes professores. No global os professores, percebem uma alta frequência de realização para estas destrezas.

Os itens saturados no **primeiro Factor** denotam uma atitude orientada para as expressões emocionais; pelo que se denomina: **“Valorização da Expressão”**. Este factor explica só por si 39.1% da variância e o valor α .84, diz da validade interna do construto. As frequências altas para o desempenho destas atitudes é uma constante neste factor. Ninguém assume que *“nunca”* percebeu alguma destas imagens mentais que são expressas através dos itens, só 5% assumem que *“raramente”* *“Têm tendência a valorizar mais a consonância entre as palavras e a atitude corporal”* e que *“Têm tendência a valorizar mais a expressão verbal dos outros”*. No global metade da amostra percebe estas atitudes *“por norma”*. Para 25% é *“muito frequente”* e 5% consideram que percebem as atitudes dos itens anteriores *“sempre”*, bem como as atitudes implícitas a: *“valorizar mais os gestos (mãos, corpo)”*; *“...o tom de voz”* e *“...a direcção do olhar (frontal, para cima...)”*. No global estes professores valorizam fortemente estes atributos, ao nível das suas experiências relacionais educativas.

O **segundo Factor: Sintonia Relacional**, explica 12.9% da variância e apresenta um valor representativo (α .80) da validade interna do construto. A percepção de sintonia relacional, obteve no global uma imagem de altas frequências. Embora 10% da amostra assuma que "*raramente*" percebe a atitude de: "*sou capaz de "ler" os canais não-verbais (tom de voz, gestos, expressão...)*", o facto é que há 25% de professores que "*por norma*", e ainda 25% que "*frequentemente*" o sentem, além de outros 25% que o sentem "*muito frequente*".

No que respeita à percepção das expressões, 50% dos professores da amostra "*frequentemente*" "*...são capazes de registar/ perceber os sentimentos dos outros*", bem como "*...de sintonizar-se com o que os outros estão a sentir, sem ligar às palavras*" e ainda "*...são capaz de sintonizar-se com o que os outros estão a sentir*", e além destes, há 55% que têm a percepção que o conseguem "*sempre*", fenómenos notáveis para potencializar a energia na relação pedagógica.

O **terceiro Factor**, que se denomina **Ser Literato em Conflito**, explica 11.6% da variância total e com bom valor em relação à validade interna do construto (α .79).

A totalidade da amostra, percebe estas destrezas como importantes em "*Em situação de conflito...*", e 10% só "*pouco frequentemente*" tende a ficar receptivo à instabilidade e "*toma atitude serena, atenta*" e "*...usa de calma (mas conscientemente) para ouvir*", e 50% "*por norma*" e 40% "*muito frequente*" percebem, que aplicam estas atitudes em situações problemáticas, e há mesmo 5% que assumem sentir-se assim "*sempre*".

No estudo posterior de correlação efectuado (Quadro 14), esta capacidade não apresenta a quarta correlação mais elevada com a Competência Emocional como era pressuposto no construto, mas sim a terceira relação mais forte (r .740), algo diferente ao verificado em estudo anterior (Veiga Branco, 2004b), em que esta capacidade apresentava a última relação com a C.E.

Para os professores do ensino básico e secundário a Empatia emerge assim, como uma competência de grande amplitude de atitudes e comportamentos, envolve bastantes mais destrezas do que aquelas que o construto aponta: a necessidade de ter uma Percepção Positiva de Si; de ser Emocionalmente Literato, não só do ponto de vista da auto e hetero percepção (noção implícita à Empatia) mas também da gestão interior, em contextos da sua vida prática relacional.

GESTÃO DE RELACIONAMENTOS EM GRUPOS

A Análise Factorial aplicada à capacidade de Gerir Relacionamentos extrai três Factores que explicam 67.0% da variância total, e que selecciona 14 itens que apresentam um valor de validação interna desta capacidade como construto (α . 873) representativo da sua coerência interna (Quadro 13). Considerando os valores de distribuição, apresenta uma média de 61.07, e a distribuição amostral entre os valores 44.59 e 77.55 ($\times \pm 1s.$), que se situam (na escala temporal de Lickert) nas atribuições de *"por norma"*, *"frequente"* e *"muito frequente"* o que revela uma grande amplitude de distribuição desta competência da amostra.

O **primeiro Factor** explica 42.7% da variância e o valor α de Cronbach (.83) atesta positivamente a validade deste factor, e denomina-se **Percepção Emocional**, em contextos relacionais em grupos, sejam eles de pares ou de alunos.

Nesta perspectiva, nos relacionamentos em grupo... há 45% de professores que percebem esta destreza *"por norma"* e há 25% que *"frequentemente"* *"se ajustam emocionalmente... sem ser pela necessidade de gostarem de si, como pessoa"*, havendo mesmo 15% da amostra que sente esta sintonia desinteressada *"muito frequentemente"*. Mas 50% da amostra, 242 professores, reconhecem *"frequentemente"* e *"muito frequentemente"* que *"...conseguem perceber o que é que as pessoas estão a sentir"*, e *"...reconhecem sentimentos e agem de forma a influenciá-los"*, e também *"... conseguem dar expressão aos sentimentos colectivos"*, bem como *"na comunicação com grupos têm sensibilidade inata para reconhecer o que estão a sentir"*. Estes factos, além de revelarem competências específicas de interacção com turmas, parecem ser altamente favorecedores dos processos relacionais em grupos.

O **segundo factor**, que explica 12,8% da variabilidade total, e apresenta uma consistência interna (α .83) entre os itens, denomina-se **Sincronismo**.

Estes processos de sincronismo, parecem ser raros, em 5% da amostra, mas 50% e 15% respectivamente, sentem *"frequentemente"* e *"muito frequentemente"* que conseguem *"Na comunicação com grupos captar os sentimentos..."* tendo a percepção de que *"começo a absorvê-los"*, e de *"...entrar em "sincronismo de estado de espírito"*, de *"...fazer os mesmos gestos dos outros"*, sentindo que lhes *"...acontece sentir-me fisicamente sincronizado com os outros"*, fenómenos reveladores de uma capacidade de forte interacção e energia atencional.

O **terceiro Factor**, que explica 11.6% da variância e o valor α de Cronbach é .71, sendo representativo da coerência interna do factor e exprime a capacidade de **Controlo Emocional e Relacional**.

No global a amostra sente que “...em grupo...” “frequentemente” e “muito frequentemente” consegue na prática “...ter domínio sobre os seus próprios sentimentos”, dizendo o que pensa, “independentemente das opiniões de outros”; e que consegue “controlar a expressão das suas emoções”, além de que considera (na mesma frequência) que “As relações são estáveis e mantendo-as ao longo do tempo” e que “Na comunicação com outros, prefere colocar-se frente a frente”, embora para esta última atitude haja 5% da amostra que só o faz “raramente”.

Esta Capacidade, (Quadro 14), apresenta a correlação menos elevada com a C.E. como era pressuposto no construto, (rs.658), mas curiosamente a amostra insere - agora manifestada em termos de “realização emocional” – a “Percepção Positiva de Si”, e o Factor 10 que insere atitudes de Literacia Emocional. Além destes, também inserem os factores que respectivamente dizem respeito à Valorização da Expressão, que segundo o construto são essenciais na Empatia, mas que os professores entendem como destrezas, para lidar com os grupos de trabalho. Assim, estão aqui agregadas, algo como uma tríade de variáveis que no seu conjunto favorecem e potencializam o relacionamento e o clima relacional.

Uma vez terminada a descrição da análise factorial, e após ter tido acesso ao conjunto de factores e à sua agregação em cada uma das capacidades que constituem a Inteligência Emocional, que agora se assume como Competência Emocional, bem como a correlação entre factores, Capacidades e Inteligência Emocional, será o momento de melhor compreender este sentido correlacional, no sentido de identificar quais as variáveis determinantes.

Para estudar e comparar o modelo que emergiu do estudo da análise factorial e do estudo de correlações, será agora estudada a orientação preditiva que as variáveis de caracterização amostral, bem como as relativas à I.E., têm sobre a variabilidade do construto remanescente, agora assumido como Competência Emocional.

2.3. Variáveis Preditivas da Competência Emocional

Após o estudo correlacional, é agora estudado o conjunto de variáveis consideradas preditivas da Competência Emocional, percebidas pela amostra, através de uma análise de regressão Stepwise. Todas as variáveis mencionadas anteriormente, como itens, factores e Capacidades foram usadas no modelo; além destas, também foram usadas as variáveis relativas à caracterização da amostra (o género; o nível de formação; a formação pedagógica; o nível de gratificação em ser professor; a importância atribuída à relação interpessoal para o sucesso da formação; a importância atribuída à estabilidade emocional na relação interpessoal com os alunos), Todas serão consideradas a regredir para a Competência Emocional. considerada neste procedimento como variável dependente.

Quadro 15 – Análise de regressão Stepwise para a variável dependente ($p \leq .050$)

| Var. Preditivas | R ² | G L | F | Sig. |
|-------------------|----------------|-----|-----------|------|
| Auto Consciência | .770 | 462 | 673, 215 | .000 |
| Empatia | .895 | 461 | 930, 357 | .000 |
| Auto Motivação | .959 | 460 | 1755, 348 | .000 |
| Gestão de Emoções | .981 | 459 | 2931, 631 | .000 |
| Gestão em Grupos | 1.000 | 458 | .000 | .000 |

Conforme se vê no Quadro 15, a análise de regressão seleccionou só as Capacidades propostas no construto (variáveis independentes). No global, o coeficiente de determinação obtido, revela que os resultados explicam 100% da variância global; ou seja, tendo em conta a sua significância estatística, esta análise corrobora o construto teórico, do ponto de vista do mesmo número de capacidades, mas organiza-as de forma diferente.

Atribui à Auto Consciência, maior representatividade correlacional, seguida da Empatia, e colocando a Gestão de Emoções como penúltima variável preditiva e por último a capacidade em que os professores parecem “ler” de forma mais ampla.

Desta forma, através deste procedimento foram excluídas todas as variáveis de caracterização, pelo que, características como: o género, o nível de formação, a formação pedagógica, o facto de gostar (ou não) de ser professor – considerado neste estudo uma variável de interesse para o campo educativo), o nível de ensino, e a importância da relação e a estabilidade emocional, bem como os níveis de sucesso não foram estatisticamente seleccionados.

Também se analisou a diferença de valores tendo em conta a diferenciação de género da amostra, conforme se expõe no Quadro 16. A análise de regressão Stepwise seleccionou as variáveis expostas, donde se evidencia que, apesar das diferenças de valores e de ordem de

entrada, as variáveis preditivas com significado estatístico, da Competência Emocional em ambos os géneros, corroboram quase na totalidade, mas diferentemente o construto teórico.

Quadro 16 – Análise de regressão Stepwise, para a variável género ($p \leq .050$)

| Variáveis preditivas | R2 | GI | F | Sig. | T | Sig. |
|-------------------------|-------|-----|----------|------|----------|------|
| Género Masculino | | | | | | |
| Gestão de Emoções | .645 | 110 | 200.227 | .000 | 14.150 | .000 |
| Empatia | .876 | 109 | 384.091 | .000 | 14.214 | .000 |
| Auto Consciência | .923 | 108 | 443.344 | .000 | 8.206 | .000 |
| Auto Motivação | .960 | 107 | 638.922 | .000 | 9.839 | .000 |
| Gestão em Grupos | 1.000 | 106 | 8.4E+16 | .000 | .000 | .000 |
| Género Feminino | | | | | | |
| Auto Consciência | .605 | 350 | 535.941 | .000 | 23.150 | .000 |
| Empatia | .795 | 349 | 675.276 | .000 | 17.956 | .000 |
| Auto Motivação | .919 | 348 | 1322.496 | .000 | 23.199 | .000 |
| Gestão de Emoções | .965 | 347 | 2372.435 | .000 | 21.124 | .000 |
| Gestão em Grupos | 1.000 | 346 | 1.3E+17 | .000 | 1.5E+0.8 | .000 |

Curiosamente, as capacidades preditivas na C.E. das professoras, são exactamente as mesmas e com a mesma ordem de entrada que a amostra em geral, pelo que a maior representatividade deste género, terá sido determinante no perfil de C.E. global desta amostra.

Nos homens, a capacidade mais preditiva é a Gestão de Emoções: a necessidade de gerir os seus comportamentos e atitudes, tentando estar controlado, e atento à sua destreza em lidar com as perturbações interiores, parece ser a capacidade mais valorizada pelos professores. Nestes, está menos representada a percepção centrada em si, do que a centração nos outros com quem interage: a seguir à Gestão de Emoções, valorizam a Empatia.

Nas mulheres, a Gestão de Emoções é a penúltima capacidade a entrar no modelo, e a mais preditiva da sua C.E. é a Auto Consciência, pelo que parem estar mais atentas aos processos emocionais que vivem de forma corpórea. Em terceiro lugar situa-se a Auto Motivação, pelo que parece ser mais representativa para este género (que nos homens é a penúltima a inserir o modelo).

A Empatia e a Gestão de Emoções em Grupos, ocupam exactamente o mesmo lugar em ambos os géneros, e para a amostra em geral, e são de entre as restantes, as capacidades de menor mobilidade, enquanto variáveis preditivas da Competência Emocional destes professores.

2.4. Análise Crítica da Competência Emocional dos Professores

Neste momento será apresentada uma análise crítica ao construto encontrado, a Competência Emocional de Professores. Ou seja, as frequências com que os sujeitos viveram (ou não), atitudes consideradas no construto teórico, porque se trata das respostas relativas às frequências da “realização emocional”, é assumido agora que se encontrou um perfil que caracteriza a Competência Emocional. Partindo dos dois estudos estatísticos até aqui produzidos, o primeiro de análise de factores integradores do construto, e o segundo, de natureza correlacional, tanto para todas as capacidades como para todos os itens, relativamente à I.E., há algumas reflexões que podem ser elaboradas.

Assim apresentar-se-á uma brevíssima análise que antecede e contextualiza as questões que emergem deste percurso, mas somente para serem reconhecidas e percebidas neste primeiro momento empírico, já que no final dos dois percursos serão apresentadas a análise dos resultados de forma global e envolvente, método que se pensa ser o melhor para compreender o contexto.

A Auto-Consciência, assumida teoricamente como a base de todo o construto, emerge deste estudo como se a amostra não se reconhecesse com “Percepção Positiva de Si”. Também é notório que esta capacidade, do ponto de vista abstracto, só é percebida com conotação de perturbação interior, através de Alterações Relacionais e Racionais, e da Instabilidade e Absorção.

Apesar de a amostra ter uma percepção auto-consciente, ou seja, aperceber-se do que se passa no seu corpo... a este nível, não parece - segundo as frequências de resposta e de correlação – perceber estados emocionais de valoração positiva, tal como “*ser flexível, capaz de se adaptar a novas ideias*”, com sentimentos positivos perante a vida, nem de racionalidade, autonomia ou com capacidades de observação para o que se passa à sua volta, destrezas que segundo o construto, inserem a Auto Consciência. Ao contrário, a amostra, revela (Quadro 17) que do ponto de vista da auto-percepção - e de uma forma consciente – assume que sente frequentemente as “*Alterações Relacionais e Racionais*” e as “*Reacções de Instabilidade e Absorção*” que de alguma forma corroboram aqueles estados de «*tensão... desconcerto... agressividade*» encontrados em estudos anteriores (Capítulo I), e caracterizam

“o mal-estar docente” (Esteve, 1987, in Esteve¹¹², 1995), bem como os sinais de «*Stress; Ansiedade; Depreciação do E; Auto Culpabilização*» (Esteve, 1995: 113); e as manifestações de stress, «... *irritabilidade, frustração, apatia...*», encontrados em Vieira e Relvas (2003: 192).

Quadro 17 – Factores que integram a Auto-Consciência (cf. Quadro 14)

| AUTO-CONSCIÊNCIA |
|---|
| F2 - Alterações Relacionais e Racionais |
| F4 - Auto Percepção Consciente |
| F3. - Reacções de Instabilidade, Absorção |

A amostra, construiu uma imagem de Auto Consciência, de percepções negativas. Ao nível das realizações coloca as percepções positivas noutras Capacidades, tal como a Empatia e Gestão de Emoções em Grupos... Porquê? Será que é só nesses contextos que as percepções positivas fazem sentido? Será que para este grupo de professores, é visto separadamente o sujeito professor e o professor nos contextos... e que o primeiro, não consegue em abstracto, ter noções positivas de si, e que consegue somente assumi-las no exercício prático de vida? Ou será que este é o fenómeno que identifica «*o uso de todas as suas características pessoais na profissão*», apesar de se mostrarem insatisfeitos, «*e simultaneamente gostando da sua profissão*», como foi verificado por Lopes¹¹³ (2001: 453), e que aqui vem sendo também denunciado? Ou será este o fenómeno que está a “construir” a «*já perceptível vulnerabilização*» encontrada por Correia e Matos, (2001: 35) que dá sentido à «*revolução semântica*» em torno do que é ser professor? Estas questões procurarão respostas ou pelo menos alguma compreensão na abordagem qualitativa que a seguir se apresentará.

A Gestão de Emoções, é segundo o construto teórico apresentado, um conjunto de estratégias pessoais, para anular ou diminuir sentimentos e emoções negativas. Goleman (1995, 1999) apresenta alguns exemplos, desde a busca de algum isolamento para sermos

¹¹² ESTEVE, procurando definir o conceito, através das pesquisas feitas nesta área temática, considera que «*a expressão mal-estar docente, aparece como um conceito da literatura pedagógica, que pretende resumir o conjunto de reacções dos professores como grupo profissional desajustado devido à mudança social.*» Ainda considera que estes estudos, têm como Objectivos: ajudar os professores a eliminar o desajustamento, servir de chamada de atenção da sociedade, e, partindo destes conhecimentos, traçar linhas de intervenção

¹¹³ Neste estudo, a autora, na apresentação do percurso expresso pelos questionários, revela a professora Marta, que em 1996, se define «*como insatisfeita e simultaneamente como gostando da profissão.*» Mas que como a autora revela, «*é uma das poucas professoras que afirmam usar todas as suas características pessoais na profissão*», sentimentos que no seu conjunto também são aqui identificados nesta amostra.

capazes de serenar e encontrar a calma, até ao exercício físico aeróbio e de respiração. Neste âmbito o autor também apresenta exemplos de pessoas, cuja forma encontrada para gerirem as suas emoções negativas é entrarem em pensamentos deprimentes, que o autor designa de “para baixo”. Segundo se pode observar, através do Quadro 18, a Gestão de Emoções insere agora factores que indicam que a amostra busca formas activas e estimulantes de gerir as suas experiências emocionais como a capacidade de **Racionalizar a Raiva** reavaliando a causa... raciocinando, ficando alerta, para tentar identificar essa emoção, escrevendo-a, examinando-a e reavaliando-a. Estes professores assumem que sob ansiedade, sentem... percepção de perigos, e pensar neles é aprenderem a lidar com eles; sentem angústia, mas tentam apanhar esses momentos o mais no início possível.

Quadro 18 – Factores que integram a Gestão de Emoções (cf. Quadro 14 - B)

| GESTÃO DE EMOÇÕES | |
|--|--|
| F5 - Intrusão, Isolamento, Explosão | |
| F6 - Racionalizar a Raiva | |
| F7 - Afastamento Passivo | |
| F9 - Iliteratos, manipulados pela energia emocional negativa | |
| F8 - Transformação de Energia Emocional em Física | |

Também usam formas de **Transformação de Energia Emocional em Física**, já que em situações depressivas, sentem alívio se praticarem desporto intenso; e também procuram formas de **Afastamento Passivo**, procurando “arrefecer” em ambiente sem nenhuma provocação à irritação, procurando uma distração ou ficando sozinho “a arrefecer” simplesmente.

No entanto, além do factor que o construto já incluía para designar as situações de envolvimento emocional negativo como a **Intrusão, Isolamento, Explosão**, em que os professores sentem um estado de espírito negativo com pensamentos intrusivos, persistentes, sentindo que «*não tenho paciência para nada...*», (usando inconscientemente, pensamentos mais deprimentes, sentindo o corpo a reagir, mas sem conseguir sair dessas emoções, chegando ao extremo - ainda que pouco frequentemente - de usar pessoas e objectos como alvo da sua fúria), é agora inserido outro factor, com uma construção mental semelhante (Factor 9).

O que este estudo trouxe de novo é a inclusão deste factor, ligado em construto à Auto-Motivação (e que se mantém) mas que ao ser colocado aqui, remete para uma perspectiva de um nível de iliteracia emocional, tanto ao nível da Gestão de Emoções, como da Auto-Motivação. Este factor envolve as estratégias de gestão com comportamentos do tipo deprimente e invasivo, ou seja, é a assunção de que são **Iliteratos, manipulados pela energia emocional negativa**, reconhecendo-se (no mundo social e de trabalho) como pessoas

pessimistas, derrotistas, capazes de deixar-se dominar pela ansiedade, pela frustração... e que quando vivem uma rejeição pessoal, os invade a auto-piedade, o desprezo, o rancor, sentindo que o que correu mal foi em consequência de um defeito pessoal, e pensam no facto ruminando a humilhação.

Além disto, também reconhecem que quando estão de mau humor, só os assolam recordações negativas, o que além de deprimente forma na mente do sujeito ciclos viciosos de pensamentos ainda mais negativos. Não há exactamente resultados disponíveis de outros estudos, nestes pontos específicos, mas de alguma forma, são corroborantes com o fenómeno de “o mal-estar docente” (Esteve, 1987), e com os sinais de «*Stress; Ansiedade; Depreciação do Eu; Auto culpabilização*» (Esteve, 1995); e as manifestações de stress, «*irritabilidade, frustração, apatia...*», encontrados por Vieira e Relvas (2003), já apresentados. Mas porque também assumem que quando estão a fazer actividades, buscam atribuições de controlo externo do tipo: “*será que os outros aprovam?*” (Weiner, 1990) considera-se que estes padrões de atribuição desencadeiam emoções negativas, a partir das percepções de fracasso emitidas a partir do exterior, o que revela uma perspectiva pouco animadora, no seu desenvolvimento pessoal e laboral.

A questão que aqui se coloca aos dados, é saber, se este fenómeno de “*gestão pela negativa*”, é um efeito de percepção ou de contexto:

-Será que estas atitudes de manipulação pelas emoções negativas e de *Explosão, Intrusão e Afastamento* de alguma forma poderão ilustrar o que Correia e Matos (2001) assumem, como «*atitude contemplativa... geradora de uma atitude de auto-exclusão, como sentimento de defesa*»? Ou seja, será este conjunto de estratégias, um sinal do fenómeno de “*enquistamento*”, que estes autores bem explicitaram? Porque é que estes professores escolhem reunir ainda mais estratégias negativas de Gestão de Emoções, além daquelas que o construto já reunia? Como é que na prática de vida estes fenómenos se explicam?

A Auto-Motivação, assume-se em construto como a capacidade para o sujeito se motivar a si mesmo, apesar de contratempos e problemas, e para se reforçar, transformando a energia negativa em motivação positiva, no sentido de ver numa derrota um desafio para ultrapassar, e portanto seria esperável que a maioria dos itens integrasse atitudes de valoração emocional positiva. No entanto, a amostra percebe a sua Auto-Motivação a partir de comportamentos emocionalmente negativos. Se no construto, os Factores se distribuíam por estratégias positivas e negativas, após o estudo correlacional verifica-se que ao ser retirado o

Factor 10 que identifica os Literatos, ou seja, os que usam a energia emocional pela positiva, com capacidade, por exemplo, para agir após pensar, ou de controlarem os seus impulsos; e de integrarem o Factor 5 (Quadro 13), que insere como já se viu na Gestão de Emoções, situações de Intrusão, de Isolamento e até situações de Explosão emocional, estes professores parecem assumir, que as formas de se motivarem a si mesmos, são na quase totalidade, através de atitudes negativas, intrusivas e deprimentes. No global, e exceptuando o sentimento de Fluxo que assumem conseguir sentir, durante as suas actividades, que é considerado uma forma positiva e estimulante de viver a sua profissionalidade, todas as outras formas aqui inseridas, são de facto de natureza valorativa negativa, ao nível das suas emoções.

Estes resultados vão de alguma forma ao encontro dos resultados obtidos por Esteve (1987) relativamente aos dois tipos de factores de mudança: já que também aqui neste

Quadro 19 – Factores que integram a Auto-Motivação (cf. Quadro 14 - B)

| AUTO-MOTIVAÇÃO | |
|-----------------------|---|
| F9 – | Iliteratos, manipulados pela energia emocional negativa |
| F12 – | Dependentes, Ruminativos |
| F5 – | Intrusão, Isolamento, Explosão |
| F11 – | Estado de Fluxo em Actividade |

estudo, há os que *«incidem directamente sobre a acção do professor na sala de aula... provocando tensões associadas a sentimentos e emoções negativas que constituem a base empírica para o mal-estar docente»* e outros, ou *«de segunda ordem, (...) afectam a motivação ou a implicação do professor»*, como também aqui se verifica. O que se pretende agora saber é o que é que estes resultados significam. A questão que aqui se coloca é: como é que os discursos poderão explicar porque é que isto acontece? Ou seja, será que os professores não encontram formas positivas e animadoras de manterem o optimismo e a esperança? Será que sentem estes sentimentos, mas não ao nível da sua auto-motivação? Será possível que o significado destes resultados seja: que as únicas formas de os professores se motivarem sejam as de tonalidade negativa, apesar de assumirem que uma vez em trabalho... entram em fluxo?! Qual é o significado deste espaço de trabalho... já que neste ponto, este resultado parece contrariar o encontrado em Esteve? Se na actividade em si, os professores experienciam o estado de fluxo... quais são os contextos que anulam este sentimento?

Nesta linha de pensamento a questão que poderia colocar-se é se há um outro conjunto de variáveis no e do campo educativo – que não sendo as inerentes à actividade didáctico-

pedagógica – que estão não só a influenciar negativamente o tipo de estratégias pessoais para gerir emoções, como também se constituem como “anti-estímulo” para que os professores encontrem e empatarem capital energético emocional nessas estratégias, e por isto reduzirem a sua gestão emocional a atitudes ruminativas e de manipulação emocional negativa.

A Empatia diz respeito à capacidade de perceber os sentimentos do outro, que no construto se configurou em três factores que inseriam atitudes de perscrutação de sentimentos através de expressões faciais e corporais, e reacções comportamentais.

Mas curiosamente a amostra insere nesta capacidade, a maioria de um conjunto confluyente de atitudes e comportamentos de tonalidade emocional positiva, que não só inseriam conceptualmente a Empatia como sub-construto - tal como a *Valorização da Expressão*; a *Sintonia Relacional* e o facto de se sentirem *Literatos*, usando a *energia emocional em conflitos* - como além destes - lhe integra outros, de natureza auto-perceptiva positiva, tal como a habilidade de ter uma *Percepção Emocional* acerca dos outros, de serem capazes de entrarem em *Sincronismo*, de se sentirem *Literatos*, usando activamente em seu favor a energia das emoções em situações de desafio e de conflitos, e integrando aqui a *Percepção Positiva de Si*.

Quadro 20 – Factores que integram a Empatia (cf. Quadro 14 - B)

| EMPATIA |
|---|
| F13 - Valorização da Expressão |
| F14 - Sintonia Relacional |
| F16 - Percepção Emocional |
| F15 - Ser Literato em Conflito |
| F10 - Literatos, usam a Energia Emocional |
| F17 - Sincronismo |
| F1 - Percepção Positiva de Si |

Ou seja, este conjunto de resultados parece revelar que em contexto relacional todas as destrezas emocionais se congregam. Parece ser evidente, que é no tecido relacional que estes professores se sentem emocionalmente competentes, por oposição, aos resultados de iliteracia emocional quando se tratava de perceberem as capacidades auto-dirigidas.

Tomando como pressuposto as palavras de Sacristan, quando valoriza a expressão como construtora dos actos «da acção educativa, que ao ser própria dos humanos, estes se expressam nela», e que «vai ligada a um eu, que se projecta e se expressa por meio dela ao educar», poder-se-á perspectivar um bom desempenho destes professores do ponto de vista educativo. Todavia, não parece pacífico que todos estes sentimentos de competência sejam

sentidos aqui de forma isolada. Partindo do pressuposto que Goleman defende, que todas as outras capacidades dependem da Auto-Consciência, estes professores omitem nessa capacidade o que nesta claramente inserem.

Ora aquele pressuposto, não só não se verifica aqui de forma clara, como também apresenta uma percepção algo invertida por parte da amostra: Assume uma Auto-Consciência de tonalidade emocional negativa, bem como dificuldade na Gestão de Emoções e Auto-Motivação, o que de certo modo, reflecte o nível obtido na primeira, mas percepção-se ao nível da excelência emocional, em contexto relacional.

Qual é o significado prático destes resultados? Será que a vivência do campo educativo se circunscreve ao campo relacional? Será que a Auto-Consciência da amostra emerge em contexto e sobre a experiência relacional? Ou seja, só após a realização prática é que surge a Auto-Consciência, como configuração positiva de si? Nesta perspectiva parece também colocar-se a ideia de Postic (1990) quando acentua que *«aprender a analisar e a conhecer as suas próprias reacções, aprender a encontrar o tipo de actuação adaptada à situação presente, adquire-se (...) por um aprofundamento pessoal das suas relações com os outros, com as crianças e os adolescentes, no decurso da sua acção pedagógica.»*. Este tipo de consciência por retroacção, tem aqui um novo significado, que só os próprios, através das suas vivências, o poderão explicar.

A Gestão de Emoções em Grupos, apresenta os mesmos factores que inserem esta capacidade em construto: “a Percepção Emocional” e o “Sincronismo” (que a amostra percepcionou como inseridos em contextos de Empatia) e o “Controlo Emocional e Relacional”. Mas além destes, acrescenta mais cinco factores: aqueles que também e curiosamente, foram agregados na Empatia.

Quadro 21 – Factores que integram a Gestão de Emoções em Grupos (cf. Quadro 14 - B)

| GESTÃO DE EMOÇÕES EM GRUPOS | |
|------------------------------------|---------------------------------------|
| F16 | - Percepção emocional |
| F17 | - Sincronismo |
| F18 | - Controlo emocional e relacional |
| F14 | - Sintonia relacional |
| F1 | - Percepção Positiva de Si |
| F13 | - Valorização da Expressão |
| F10 | - Literatos, usam a Energia Emocional |
| F15 | - Ser Literato em Conflito |

Ou seja, a amostra percepciona a Empatia e a Gestão de Emoções em Grupos, de forma muito semelhante, do ponto de vista das respostas que é necessário assumir perante os problemas, ou no natural contexto da vida educativa.

A bibliografia disponível acerca das características inter relacionais, insiste em «*ter aptidão para estabelecer a relação*» (Postic, 1979: 11) e as atitudes e características do (bom) professor, além de incidirem nas componentes didácticas e técnicas, dão especial atenção aos estudos que evidenciam as variáveis de personalidade do professor como pessoa, nesta dimensão.

Os autores defendem que «*educar é relacionar-se em todas as dimensões, comunicar, transmitir e receber mensagens e de novo retransmiti-las em contínua circularidade*», o que de algum modo vem de encontro a esta perspectiva da amostra. Será que é assim que os professores percebem a sua configuração?

E qual é o significado destes resultados em termos de etos da Escola e de Aprendizagem? Partindo dos resultados da pesquisa de Good e Brophy (1986), acerca do ambiente emocionalmente interactivo e social na escola, como favorecedor de uma atmosfera vigorosa e protectora, com resultados positivos, ao nível das suas capacidades adaptativas sociais e relacionais, a perspectiva seria positiva. Como é que esta relação se configura na prática dos professores?

Todas estas questões, formuladas ao longo deste processo de análise, serão usadas como ponto de partida conceptual e metodológico, no percurso qualitativo que a seguir se apresenta.

Assim, e uma vez abordados o conjunto dos resultados do percurso quantitativo, serão apresentados os resultados relativos aos conteúdos que emergem dos discursos dos professores acerca de como estes fenómenos são vividos a nível individual, e como se inserem nos seus contextos relacionais.

2.5 Concluindo...

Na Rota de um Perfil de Competência Emocional

Finalmente, e partindo dos resultados, será feita uma conclusão breve, com o objectivo - neste momento final do percurso quantitativo - de elaborar uma síntese reflexiva acerca do perfil de C. E. encontrado. O racional metodológico desenvolveu-se, partindo do princípio que os comportamentos e atitudes expostos por Goleman (1995), se relacionavam positiva e significativamente com as cinco Capacidades, e estas por sua vez se relacionavam positiva e significativamente com a Competência Emocional. A hipótese comprovou-se de facto, todavia os resultados revelarem que:

- A identificação das capacidades, enquanto construto é diferente, os comportamentos e atitudes emergentes do construto, seleccionados pelos procedimentos estatísticos, constituíram agrupamentos específicos, que foram considerados, na percepção da amostra, como identificadores das respectivas Capacidades, mas não como era pressuposto.

O perfil final encontrado apresenta a Auto Consciência com um perfil algo redutor e de acentuação negativa; a Auto Motivação e a Gestão de Emoções emergem como estratégias pessoais de pendor emocionalmente negativo, e as capacidades de Empatia e Gestão de Emoções em Grupos, emergem ancoradas entre si, com um conjunto maioritário de itens, que em construto, não eram considerados. Esta leitura de competência da amostra, converge para as realizações em contexto inter relacional, e desconstrói, o sentido de investimento essencial na relação introspectiva, intra relacional, donde, segundo Goleman (1995), todo o conjunto de capacidades deveria emergir. Aqui, e um pouco por oposição, uma parte importante da Auto Consciência é absorvida, como algo inerente ao fenómeno inter permeável da Empatia e da Gestão de Emoções em Grupos.

- Os Factores constituídos, correlacionam-se positiva e significativamente com as Capacidades, mas não exactamente como era preconizado no construto. A amostra percepçiona, esta relação, entre os comportamentos e as capacidades, agregando-os, como vem sendo apresentado, aos contextos relacionais.

- As Capacidades que integram a C.E., correlacionam-se positiva e significativamente com a C.E., mas não exactamente como era preconizado no construto. A Auto Motivação é a que estabelece maior valor correlacional, seguida da Auto Consciência, e da Empatia, para depois se seguir a Gestão de Emoções, o que se opõe ao modelo teórico. Mas o mais importante, é que a Competência Emocional é percebida – através destas duas últimas capacidades - com uma forte ancoragem ao universo relacional. Tendo em conta os distanciamentos professores/ Ministério da Educação (Quadros 9 e 10) parece emergir o significado de ancoragem muito direccionado ao contexto micro, por consequência ou causa da (sentida como necessária mas inexistente) relação que os professor não tem com os organismos de poder, nomeadamente o Ministério da Educação.

- O nível de **C. E.** é influenciado por cada uma das Capacidades, e segundo a sua percepção, a amostra revelou-se *por norma e frequentemente* Competente Emocional, facto que foi influenciado pelas baixas frequências obtidas em comportamentos e atitudes que estão ligados à iliteracia emocional.

- As variáveis preditivas da C E. da amostra são a Auto-Consciência, a Empatia, Auto-Motivação, Gestão de Emoções e Gestão de Emoções em Grupos

- Não houve evidência de correlação/positiva significativa entre o nível de Competência Emocional e as variáveis de caracterização como a idade, sexo, nível de formação, de gratificação em ser professor, ou a importância atribuída às relações, ou ao nível de estabilidade emocional ou o nível de ensino.

- A variável género evidenciou diferenças significativas relativamente às variáveis preditivas da C.E.: foi evidenciada influência significativa da Auto Consciência, para o nível de C.E. do género feminino, e da Gestão de Emoções para esse nível de C.E. no sexo masculino.

No que respeita a cada uma das capacidades, pode considerar-se de forma mais específica:

A **Auto-Consciência**, emerge da análise de componentes principais, representada pela frequência com que ocorrem: *“Alterações a nível racional e relacional”*; de *“Instabilidade e de absorção”* da energia negativa emocional; pela *“Percepção Positiva de Si”*, e pelo nível de *“Percepção da ocorrência de fenómenos emocionais”*. Mas o estudo correlacional, veio expor que a mostra não insere nesta capacidade a Percepção Positiva de Si. Porquê?

Como é possível, que os professores, como seres sociais e transmissores de mensagens não-verbais, não tenham acerca de si mesmos uma imagem positiva, apelativa de replicação por parte dos alunos? Mantém apenas essas alterações, que estes professores vivem, com frequência suficiente para se tornar pertinente, conhecer, quais os contextos ou as problemáticas que as motivam. Fica por compreender, o facto de em consciência, estes professores, não terem *“Percepção Positiva de Si”* como pessoas, além de considerarem esta capacidade, a segunda e não a mais importante, na percepção do que entendem ser, a sua C.E. Que tipo de experiências e reflexões fazem consigo próprios, no sentido de não reconhecerem que esta é a capacidade subjacente a reconhecer o que se passa com os outros? Como expressarão estes fenómenos?

A **Gestão de Emoções** é representada pela frequência com que se vivem atitudes de *“Intrusão ou Explosão”* perante emoções negativas, de utilização da *“Energia Física e sentimento de alerta”* para lidar com essas emoções, pela frequência com que se consegue *“Racionalizar a Raiva”*, por atitudes de fuga e solidão nessas emoções, bem como pelo *“Afastamento Passivo”* para se afastarem de situações provocatórias. Mas após o estudo correlacional, tornou-se perceptível que estes professores encontravam estratégias de gestão, mais de tonalidade emocional negativa de que positiva, revelando uma inerente inabilidade

em lidar com as suas emoções, ao inserirem aqui a ideia que eram Iliteratos, manipulados pela energia emocional negativa, não ficando de todo explicado, como é que de facto, se conseguem manter emocionalmente estáveis e se o conseguem de facto fazer. Como podem ser explicadas estas vivências? Será que uma observação do seu campo de interacções traduz esse persistente apelo, à gestão das suas experiências emocionais através da intrusão e da explosão emocional? Será que o fazem em contextos educativos? Porquê? E com quem o fazem... através de que tipo de expressões?

Os professores atribuem à Gestão de Emoções, não o segundo lugar de importância, mas o penúltimo lugar de relação com a sua C.E. Ora esta evidência parece traduzir um conjunto de formas de estar em que está implícito “um baixar os braços” às formas como se traduz o seu comportamento, no sentido de não parecerem acreditar que há uma mais valia na gestão comportamental e atitudinal. Será assim? Porquê?

A Auto-Motivação é representada pela frequência de atitudes de *Iliteracia*, ao serem “manipulados pela energia emocional”, ou de atitudes “dependentes, passivas”, ou ao contrário, no uso da “energia emocional” em seu próprio proveito, pela frequência com que se sentem em “fluxo, em actividade” de âmbito profissional. Mas do estudo correlacional emergem dois pontos relevantes: os professores consideram esta, a capacidade mais importante para a sua C.E.; mas, inserem aqui as situações de “Intrusão, Isolamento, Explosão”, em que se sentem Iliteratos, Ruminativos. Como pode ser este fenómeno explicado em contextos de trabalho e de relações no campo educativo? Será que o quotidiano destes professores é marcado por este tipo de motivação negativa, distanciada?

O estudo da Auto Motivação levanta nesta pesquisa o primeiro paradoxo:

Se por um lado entendem vêem esta capacidade como uma habilidade para superar problemas e seguir adiante - o que em seu entender é primordial para se sentirem emocionalmente competentes – por outro lado, polarizam esta competência com atitudes negativistas: tendo em conta o estudo de percentis efectuado, uma parte importante da amostra vive em “apatia intrusiva” convivendo com algumas emoções negativas de forma continuada e persistente... e esta parece ser em si mesma, uma forma pessoal de (in)acção de viver experiências emocionalmente negativas. Mas também, como se viu (estudo de percentis) o que valorizam não é tanto este conjunto de vivências de iliteracia emocional, mas sim a baixa frequência com que se vivem. Todavia, o que este estudo não revela, é em que contextos os professores experienciam essas atitudes, facto relevante para o reconhecimento da competência pessoal em termos de Auto Motivação.

Através da **Empatia** que é representada pela frequência de “Valorização da Expressão”, e de “Sintonia Relacional”, e pelo tipo de atitude que nos torna “Literatos”, usando a energia emocional, e a **Gestão de Relacionamentos** que é representada pelos níveis de “Percepção emocional e Sincronismo”, e de “Controlo emocional e Relacional”, verificou-se, a partir do estudo correlacional, que integram, segundo a percepção destes professores, a “Percepção Positiva de Si”, a habilidade de “Ser Literato em Conflito”, que integram a **Auto Consciência** e a **Auto Motivação**.

Curiosamente, estes professor percebem estas capacidades como um conjunto uno, de atitudes emergentes das capacidades anteriores, mas que uma vez colocadas em prática, emitem (através da sua realização) o sentido de auto-organização, que necessitam nos contextos de trabalho. Todavia, e tendo em conta os processos metodológicos deste tipo de percurso, não se explicam nem se reconhecem como é que, nos seus quotidianos este fenómeno se evidencia.

Será que nas interacções que os professores vivem no campo educativo, não podem perceber a empatia, senão ao nível da relação com os grupos (de alunos), e não conseguem produzir sinais emocionais empáticos para com outros elementos, seja ao nível macro ou micro do Sistema educativo, ou até com os pares no campo de trabalho?

A **Competência Emocional** surge assim como um todo heterogéneo e pontuado por especificidades e atributos, que necessitam de melhor compreensão para serem explicados, como propriedades de um construto.

O percurso que agora termina, teve implícita, a orientação, para obter o conhecimento do comportamento médio dessas propriedades/ variáveis, a sua relação e predição, o que do ponto de vista do estudo crítico dos princípios (epistémico), e usando a ideia de Carvalho, (2002) ao assumir que «*o comportamento humano, é efectivamente errático, os indivíduos comportam-se de forma imprevisível; tomados no seu conjunto, os indivíduos aparentemente desorganizados obedecem a leis de erros que representam desvios a um comportamento médio*» (2002: 29), se traduz numa visualização algo limitada, e portanto redutora das experiências emocionais e das formas como são geridas. Dito de outra forma, este percurso, possibilitou um acesso ao conhecimento das expressões da Competência Emocional destes professores, mas através duma fatia “estreita” de um instrumento de recolha de dados que remete ao sujeito e não ao contexto, e a um todo colectivo, “*tomados no conjunto*”, e não ao sujeito, como uma pessoa em interacção nos seus quotidianos.

Assim, a Competência Emocional destes professores, é de essencial mais valia, porque traduz sem dúvida uma realidade (percepcionada) comportamental e atitudinal, mas não explica que estímulos contextuais ou relacionais - ao nível macro ou micro sistémico - os provocam, nem dá a conhecer de que formas é que as atitudes assumidas (conhecidas até aqui) se expressam no contexto de vivências, como são vistas aos olhos do próprio, que tipo de consciência é que tem dessas vivências, e qual ou quais os “*feed-back*” que daí decorrem.

Ora estas interacções, porque integram o Objecto de Estudo, são de sobremaneira importantes.

O perfil de Competência Emocional até aqui reconhecido, necessita agora de ser observado ao pormenor, dentro dos contextos de vida, nas expressões e percepções de quem o vive, no seu ambiente de quotidianos e de relação com o mundo. Há que retomar de novo esse ambiente de quotidianos, recuperando o professor, como humano, na sua unicidade, e nas percepções únicas e intransmissíveis, através das quais ele se apropria, para dar uma tonalidade valorativa aos fenómenos de significado, em que se traduzem os contextos da sua vida, e portanto nos quais se exprime como sujeito de competências (ou não) emocionais.

As questões globais que agora se elaboram, são as seguintes:

- Na sua unicidade, e remetido à sua *leitura* pessoal, como é que cada um destes professores constrói num discurso contextual, cada uma destas capacidades da C.E.?

- E como é que nesse dispositivo discursivo é construída a imagem global das suas realizações emocionais?

- Quais são as situações a que, através das suas experiências emocionais, atribui maior significado? Ou seja, na sua vida, quais os estímulos contextuais emocionalmente competentes? Porquê?

- Quais os termos usados, nesses conteúdos dos dispositivos discursivos, para construir as respostas às questões elaboradas ao longo da análise de resultados?

- Que estratégias pessoais, além das conhecidas, são usadas?

- Será que as características dos contextos educativos representam neste processo de construção da Competência Emocional, algum tipo de interacção essencial? Como?

É por isto que seguidamente, num percurso posterior, após ter tido acesso a este perfil de invariâncias, surge a pertinência de compreender e interpretar, os significados, como *signos*, de vivências emocionais que estão representadas pelo comportamento médio. Ou seja, e como à frente se explicitará, a C.E. é um objecto complexo, de envolvimento individual, com

características de unicidade, cuja primeira abordagem deixa emergir questões - que sem esta abordagem não fariam sentido, pela evidência da sua multifactorialidade - que num método único de abordagem, dificilmente poderiam ser encontradas nem percebidas.

Esta visão global e abrangente, aqui tomada de forma quantitativa, não pode deixar de ser considerada também como um objecto de natureza subjectiva, ao nível da percepção do sujeito, num contexto próprio e singular, sem deixar de ser, contudo o mesmo objecto de estudo. E será nesse contexto que todas as questões emergentes deste percurso, serão colocadas, e razão pela qual esse percurso será agora iniciado.

Capítulo III

Percurso Qualitativo... Opções Metodológicas

3. Percurso Qualitativo... Opções Metodológicas

Uma vez realizado o estudo quantitativo que veio sendo exposto, tornou-se claramente perceptível que o objecto de estudo, pela sua complexidade e sobretudo pelas variáveis que insere e mobiliza, obriga ao investimento em novas perspectivas observacionais de cada uma das suas dimensões. O método positivista até aqui desenvolvido, parece ser ineficaz para analisar as questões emergentes dos resultados finais. Assim, para abordar estas e outras interacções e aprofundar o conhecimento das relações que envolvem cada uma das capacidades da Competência Emocional, será desencadeado um estudo através de uma análise aos processos discursivos, envolvidos no experienciar das emoções e na produção dos sentimentos dos professores.

A necessidade de desenhar um estudo de natureza qualitativa, emergiu da inserção de três factos fundamentais inerentes a esta pesquisa:

- A Inteligência Emocional como conceito que integra cinco capacidades, pode ser preditivo da Realização Emocional dos professores, esta realização pode ser abordada em termos de acções e atitudes em contextos de vida laboral, e esta realização (uma vez que trata das capacidades da Inteligência Emocional, após a sua realização) pode dar a imagem da sua Competência Emocional;

- As conclusões do percurso quantitativo, tal como havia a intenção prévia de verificar, acerca de haver diferentes configurações para o perfil de Competência Emocional de professores, veio revelar diferentes e surpreendentes relações de variabilidade entre as capacidades e os comportamentos que as inserem. De facto os resultados emergentes dos testes estatísticos, inserem todos os factores preconizados no construto de I.E. mas os professores parecem reconhecê-los de forma diferente daquela que era abordada em construto. O que torna pertinente esta abordagem, é que:

- a) apesar do estudo precedente expor uma nova configuração de C.E, de facto, não a explica;

- b) sem o estudo anterior não seria possível aceder às questões que dele emergiram, e que agora constituem uma rota segura para este percurso;

- A convicção de que, apesar de ter sido considerado essencial esta caracterização global de C.E., tendo em conta as questões em aberto, considera-se agora pertinente proceder a uma investigação de natureza qualitativa para aceder a uma compreensão e uma análise em profundidade deste fenómeno complexo que é aqui configurado como a Competência Emocional em professores.

Esta pesquisa qualitativa, à semelhança da perspectiva filosófica que lhe está subjacente, está voltada para a descoberta, a identificação, a descrição aprofundada de explicações a partir dos dados, procurando o significado e a intencionalidade das acções (realizadas), e das relações dessas acções com o contexto pessoal dos sujeitos, emitido pelos próprios.

É por isto que a relevância nos dispositivos discursivos, e a atenção ao modo como se associam diferentes narrativas das experiências emocionais, em diferentes níveis de Competência Emocional, e a necessária opção por uma abordagem qualitativa são, portanto, os três grandes parâmetros do segundo percurso empírico realizado e do qual serão em momento próprio apresentados os contextos e as reflexões.

3.1. A Referência ao Método - A “Teoria Fundamentada”¹¹⁴

As abordagens relativas à Inteligência Emocional, tal como no construto teórico se expõem, inserem-se nas lógicas quantitativas, ou seja no que Sousa e Gomes (2003: 83) interpretam por dados (*data*) - por oposição aos fenómenos “tomados” (*capta*), cuja base empírica diz respeito a qualidade - que diz respeito a um modelo que usa uma determinada realidade, e com ela estabelece comparações.

Actualmente, cada vez se torna mais reconhecida a não hegemonia do acesso ao conhecimento através de modelos mono causais, que priorizando a ideia positivista, acedem a uma etiologia ou relações causa-efeito. Cada vez mais, emergem os espaços para o pensamento acerca das coisas, na sua natureza pluridimensional e subjectiva, como é o caso da emoção, e nas formas de acesso a esse tipo de conhecimento.

E porque de perceber emoções se trata, parte-se do pressuposto que nesta relação sujeito-objecto, qualquer contexto de natureza emocional e as estratégias pessoais de gestão, não se explicam, nem são percebidas pelos sujeitos como acontecimentos uni causais, num só

¹¹⁴ O conceito de grounded theory, emergente das abordagens qualitativas que estes autores defendem, será aqui usado na sua versão traduzida, ou seja, a teoria fundamentada.

contexto, nem têm um só factor desencadeante. As percepções das condições de ocorrência são sentidas e reflectidas diferentemente pelos sujeitos, mediante o ambiente em que se encontra. No que respeita a experiências emocionais, tendo em conta a sua intensidade, desencadeamento súbito e activação somatofisiológica, uma vivência nem sempre significa consciência.

Por exemplo, o reconhecimento do facto de não ser linear e nem sempre verificável, a ideia de sentir “*estados de corpo negativos*” em condições de vida extremas (negativas) - com consequências negativas na auto-consciência e na auto-motivação - surge da interface entre vários tipos de ciências, como a neuroanatomofisiologia, a psicologia, a sociologia e a educação, que como ciências, têm diferentes abordagens.

As questões emergentes das ocorrências emocionais, devem ser estudadas na sua complexidade e na sua subjectividade. Se numa primeira fase se pretende conhecer globalmente, no sentido de explorar, numa segunda fase pretende-se reconhecer, interpretar e interrelacionar.

E para conhecer a vivência emocional, e a sua percepção subjectiva, só o sujeito nos pode dizer. A este propósito, Damásio¹¹⁵ (2000), que tem desenvolvido estudos relacionados com as experiências emocionais, defende que

«a abordagem contemporânea do estudo da base biológica da mente humana supõe dois passos. O primeiro consiste na observação e quantificação das acções de um determinado indivíduo, ou na recolha e quantificação dos relatos da experiência interna fornecida por um indivíduo, ou por uma combinação de ambos.» (p.108).

Esta perspectiva, é justamente a que se aplica à abordagem deste tipo de fenómenos, porque as suas vertentes objectividade/ subjectividade, dizem respeito a um mesmo objecto, e ambas têm portanto, que ter um estatuto semelhante, para ser credível a observação que fazemos da realidade.

Ainda dentro desta temática, Damásio também sustenta que *«o cérebro faz parte de um organismo completo com o qual interage continuamente, e que nós, enquanto seres*

¹¹⁵ O autor, em pp. 350 e 351, confronta a resistência por parte de alguns meios científicos, que emergem *«dos conflitos entre os comportamentalistas e dos cognitivistas para a utilização de observações subjectivas»*. Damásio defende que *«a mente e a respectiva consciência (...) são fenómenos privados, embora manifestem publicamente a sua existência a um observador atento. Devem ser investigadas como experiências pessoais que são. A ideia de que as experiências subjectivas não são acessíveis do ponto de vista científico é absurda»*.

E para determinar a utilidade dos correlatos em entrevista, Damásio sustenta que *«a mente e o comportamento têm características diferentes. Esta é a razão pela qual é bem provável que eu nunca venha a conhecer os pensamentos do leitor, a não ser que mos conte, e que o leitor nunca conheça os meus, até que eu lhos diga»* (p. 351). Assim o autor ao reconhecer a forma como as experiências privadas, se tornam visualizadas na nossa consciência, assume que essa percepção, pode e deve ser passada ao exterior, através do discurso do próprio que as viveu, para se tornarem visualizáveis aos olhos dos outros.

humanos, apesar de notáveis características individuais, que transformam cada um de nós num ser verdadeiramente único, partilhamos características biológicas semelhantes, em termos de estrutura, organização e função dos nossos organismos.» (p. 108). Assim, é claro que o objecto de estudo – Competência Emocional – insere um conjunto de características de natureza mais objectiva, e outras de natureza mais subjectiva, o que solicita uma metodologia própria de abordagem.

Nesta perspectiva, delineou-se uma metodologia de trabalho, para responder às necessidades, emergentes da própria concepção metodológica do estudo, e do conhecimento da emoção, na sua natureza contextual emocional, vivida pela pessoa.

Assim, após todo o percurso quantitativo, surge, das questões remanescentes, a necessidade do retorno ao sujeito, nas formas como ele constrói os contextos e como é construído por eles, num interaccionismo em continuum.

E é justamente neste ponto que a investigação qualitativa pode emprestar o contributo de mais valia, já que é neste domínio, que vem sendo aplicada e desenvolvida. Assim, da abordagem da perspectiva do interaccionismo simbólico, parte-se para o desenvolvimento daquilo que inicialmente Glaser e Strauss (1967) designaram, na sua conceptualização, de “*a grounded theory*”, ou Teoria Fundamentada: uma metodologia global de investigação, cujo princípio orientador é de natureza indutiva.

Esta perspectiva de investigação centra-se no modo como os seres humanos interpretam e atribuem sentido às experiências na sua realidade subjectiva (Halloway, 1999), e os autores defendem este método de abordagem indutiva, para «*a descoberta deliberada de novos conceitos a partir dos dados*» (Reissman, 1994:1), processo possível através das formas discursivas, que tornam possível o acesso a vivências contextuais que não só respondam mas desocultem os fenómenos que as questões encerram.

A teoria fundamentada, que aqui será tomada como referência, para o desenvolvimento do racional metodológico deste percurso qualitativo, será assim «*uma metodologia geral para desenvolver teoria, que está enraizada em dados sistematicamente recolhidos e analisados. A teoria evolui durante a própria investigação e isso ocorre através da relação dinâmica e contínua entre análise e recolha de dados*» (Strauss & Corbin, 1994: 273).

3.2. Na Rota das Questões de Partida

Esta perspectiva metodológica abandona a anterior abordagem hipotético-dedutiva, e remete o investigador para a descoberta, a partir da formulação de questões que lhe permitem definir o âmbito e foco da investigação, mas que permanecem susceptíveis de reformulação e refinamento à medida que a própria pesquisa vai evoluindo. Tal como referem Strauss e Corbin (1998), o principal objectivo da investigação é «*desenvolver novos entendimentos sobre o problema em causa*», e como corrobora Lofland (1971, cf. Fielding, 1993), trata-se de descobrir o que está a acontecer, mais do que confirmar ou quantificar o que se pensa que acontece – pelo que as questões têm que ser formuladas «*de uma maneira que permita flexibilidade e liberdade para explorar o fenómeno em profundidade*» (p.40). É esta flexibilidade que permite maior aprofundamento dos dados, e perceber com maior detalhe, as suas inter-relações relativamente às questões que sustentam a pesquisa e os respectivos significados.

Assim serão identificadas as questões colocadas para o desenvolvimento deste estudo qualitativo e que serviram de orientação na selecção dos respondentes/ entrevistados e na análise aos seus dispositivos discursivos:

- Quais são os conteúdos dos dispositivos discursivos, relativamente a cada uma das capacidades da sua Competência Emocional?
- Como é que estes conteúdos se articulam e inserem, ao nível micro e macro escolar, na construção global de um perfil em Competência Emocional de professores?
- Em que contextos é que a Auto Consciência, e nomeadamente os aspectos das percepções de tonalidade positiva, aparecem construídos nos discursos dos professores?
- Como é que a Gestão de Emoções e a Auto Motivação – enquanto estratégias pessoais de gestão emocional - são identificados pelos professores, e como é que se apresentam nos discursos?
- Quais são os contextos em que a Empatia e a Gestão de Emoções em Grupos se expressam? E como são construídas nos discursos dos professores?
- Será que há diferentes posições relativamente a cada um destes conceitos, e se há como se constroem nos discursos essas diferenças? E quais são as semelhanças? Que efeitos de contexto ou de natureza pessoal podem ser associados a cada um dos contextos? Como é o mundo do professor que cada dispositivo discursivo constrói?

3.3. Uma Amostra Intencional

A matéria base deste percurso qualitativo é a verbalização do quotidiano (a palavra, que expressa a fala quotidiana), tanto ao nível das relações como ao nível dos discursos que expressam as acções. Mas sociologicamente, a análise das palavras e das situações, expressas por sujeitos-alvo, (actores do objecto de estudo, nos quotidianos de uma profissionalidade) não permanece nos significados individuais, mas sim nos significados compartilhados. Assim, ao entender a linguagem de um grupo social, podem predizer-se as respostas deste grupo.

Uma das rupturas introduzidas pela pesquisa qualitativa, por oposição às de natureza quantitativa, traduz-se na não imposição do pressuposto de alioridade amostral. Pelo contrário, a amostra é escolhida com a intenção de dar luz às questões em estudo e de aumentar a amplitude dos dados, ou seja de desvendar realidades múltiplas sobre o fenómeno em estudo. Pretende-se, assim, que a amostra seja, não representativa de uma população, mas sim representativa das experiências emocionais, ou do conhecimento dos contextos micro e macro, a que o estudo procura aceder (Morse, 1994).

Este método alternativo de amostragem, designado por Glaser e Strauss (1967) de amostragem teórica ou intencional, pode evoluir através de fases sucessivas, em que se vão alternando os critérios de escolha dos participantes. Como referem Rennie, Phillips e Quartaro (1988), *«a recolha evolui através de fases sucessivas que são determinadas por alterações dos critérios para seleccionar as fontes de dados (entrevistados) de acordo com o que foi aprendido»* (p.142) anteriormente, através das questões que o estudo anterior evidenciou. Este percurso estará agora a elas ancorado.

A amostragem deixa, pois, de ser realizada a partir de um critério externo (representatividade) e passa a ser feita de acordo com critérios internos ao estudo, designadamente a oportunidade de aprendizagem representada por cada professor participante (Morse, 1994). Como este autor designa, os participantes escolhidos na fase inicial, deverão ser *“peritos experienciais”* no fenómeno emocional, configurados aqui como sendo aqueles que possuem sobre ele um conhecimento vivencial, particular e aprofundado e que podem maximizar a informação a ser recolhida.

Estes são claramente, neste estudo os sujeitos referidos com as mais “Baixas Frequências nos Factores” e mais “Altas Frequências nos Factores” que inserem as capacidades da Auto Consciência, de Gestão de Emoções e Auto Motivação, de Empatia e de

Gestão de Emoções em Grupos. Além destas características, mas como variáveis de segunda linha, como contributo para tornar mais abrangente esta amostra, também se considerou importante o nível de gratificação profissional, o tempo e o espaço (geográfico) de exercício profissional, pela sua multiculturalidade, e as áreas de formação.

Assim, numa primeira abordagem, foram contactados para participar nesta pesquisa qualitativa, (de entre as pessoas que tinham assinalado “Sim” para a entrevista no primeiro estudo, e que acederam ao tempo colaborar) os respondentes, com frequências mais baixas e mais altas nos factores emergentes da Análise Factorial, relacionados com as cinco capacidades que inserem a Inteligência Emocional. Esta fase de amostragem intencional, teve como intenção a identificação da variabilidade, isto é, a selecção de professores que permitissem aceder à heterogeneidade da experiência emocional, (Rennie, Phillips & Quartaro, 1988) questão essencial a ser investigada.

Os autores sugerem duas estratégias essenciais para o conseguir, e ambas foram utilizadas no estudo: a selecção de grupos contrastantes e a procura activa de casos complexos, ou pelo menos heterodoxos. Foram assim seleccionados os dois grupos contrastantes: um, em oposição do grupo inicial, era constituído por sujeitos que segundo a sua percepção, obtinham baixas frequências de “realização emocional” e os respondentes foram identificados a partir dos factores obtidos pela análise factorial; o segundo, que se situava numa posição intermédia entre estes dois, foi constituído por sujeitos cujas respostas no estudo quantitativo os situavam ao nível das frequências “por norma”, nos factores que identificavam as capacidades da I. E.

O processo teve os seguintes passos:

1. Os sujeitos identificados como participantes possíveis de cada um destes grupos, através do sinal SIM, para entrevista, quando preencheram o questionário – que foram 79 no total - foram “observados” através da leitura dos somatórios para os Factores integradores das capacidades da Inteligência Emocional.

A. Grupo de Altas Frequências em I.E.

Através das frequências dos 18 factores extraídos através da Análise Factorial, foram encontrados 19 sujeitos que além de apresentarem frequências de "muito frequente" e "frequente" em “*Percepção Positiva de Si*”; “*Racionalizar a Raiva*”; “*Literatos, usam a Energia Emocional*”; “*Estado de Fluxo em Actividade*”; “*Sintonia Relacional*” e “*Sincronismo*”, também apresentavam para os factores “*Reacções de Instabilidade, Absorção*”; “*Intrusão, Isolamento e Explosão*” e “*Iliteratos*”, “*Manipulados pela Energia*

Emocional Negativa” e “*Dependentes, Ruminativos*” frequências de “*nunca*” e “*pouco frequente*”. Destes 19 sujeitos, só 7 se apresentaram no momento disponíveis. Dos 7 que compareceram à entrevista, houve uma professora que não permitiu a gravação da entrevista nem a sua utilização. Restaram 6 sujeitos, que inserem este grupo (Quadro 23).

B. Grupo de Baixas Frequências em I.E.

Observando as frequências que os factores apresentavam, foram encontrados 11 sujeitos com frequências de “*nunca*” e “*pouco frequente*” em factores como: “*Percepção Positiva de Si*”, “*Racionalizar a Raiva*” e “*Ser Literato em Conflito*”; e simultaneamente com valores de distribuição de “*frequente*” e “*muito frequente*” em factores como: “*Alterações Relacionais e Racionais*”, “*Reacções de Instabilidade, Absorção*”; “*Intrusão, Isolamento e Explosão*” e “*Iliteratos, Manipulados pela Energia Emocional Negativa*” e “*Dependentes, Ruminativos*”. Destes 11, só 8 se mostraram de facto disponíveis. Destes 8, um não compareceu, outro foi impossível entrar no estudo, já que o seu discurso gravado estava inaudível. Restaram por isto 6 professores. Estes inserem o Grupo de baixas frequências em I.E. (Quadro 23).

C. Grupo Intermédio

Neste grupo estão seis sujeitos posicionados num espaço de neutralidade de maioritariamente “*por norma*” verificada ao longo dos factores que inserem a escala de Inteligência Emocional (Quadro 23).

Considerando o processo de selecção e as disponibilidades dos sujeitos ao tempo (mês de Agosto) a amostra final foi constituída por dezoito sujeitos – número que ultrapassa um pouco os dez ou doze sugeridos pela *grounded theory* (cf. Glaser & Strauss, 1967), mas que foi considerado necessário para contemplar a diversidade de experiências sócio-emocionais em causa, e as suas relações no contexto pessoal e profissional.

O grupo amostral (cf. Quadro 22) insere dez sujeitos do género masculino e oito do género feminino, com idades compreendidas entre os 29 e os 53 anos. No global, há nove sujeitos com formação em áreas relativas às Ciências Sociais, e outros nove com formação em áreas mais relacionadas com as Ciências Exactas. Relativamente ao tempo de serviço, há 8 sujeitos com mais de 10 anos de actividade profissional, e os restantes têm de 5 a 10 anos de exercício.

Quadro 22 – Distribuição e Caracterização*** da Amostra Qualitativa

| NOME | Anos | | FORMAÇÃO | E.** | OUTRAS ESCOLAS | GRATIFICAÇÃO SER PROFESSOR |
|-------------------|------|------|--|--------------|---|--|
| | Id | Prof | | | | |
| 1.Nuno Mota* | 46 | 20 | Mecanotecnica Arquitectura | E. S. | ES Fundão.; EB Marco Canaveses; ES Chaves CERCI - Vila Real; EB V. .Nova de Cerveira; EB+S Mac Cav.; ES Emídio Garcia; ES Augusto Moreno | «agora... sempre gostei de ser professor...era estudante já gostava de ser professor de trabalhos manuais, acabei por nunca o ser, e passei a ser professor de trabalhos oficinais, é quase a mesma coisa» |
| 2.Luana Carris* | 41 | 20* | Comum. Social E B Ed Musical CCons. de Piano | E. S | EEB+S Torre D. Chama ES Vila Real | «... talvez o facto de gostar daquilo que faço em primeiro lugar, não é? Gostar daquilo que faço...» |
| 3. Martim Queijo* | 32 | 8 | Bioquímica | E S. | ES Gondomar | «Gosto, gosto de ser professor» |
| 4. Rui Cruz* | 29 | 6 | Biologia | ES | ES Alijó; ES. Resende/ Régua; ES Valpaços ES Alfândega da Fé | «Considerando tudo... e nem tudo é positivo... mas gosto, faço o que gosto...» |
| 5. Saul Torres* | 39 | 10 | Português-Latim e Grego | ES | ES Emídio Garcia, Bragança | «a gratificação (pausa) é enorme... enorme!» |
| 6. Afonso Alves* | 37 | 11 | Ensino Básico: V/Música | EB, 2/3 | EB 1.º C: Coleja, Ferrais, Sampaio, Macedo Cav. Pinhão, Alfândega da Fé EB2.: EB Alfândega da Fé, EB Carrizada de Ansiães | «gostar de ser professor foi sempre um bocadinho mais que eu quis... mas agora sinto frustração... é uma tristeza... uma tristeza...» |
| 7.Lia Marques* | 30 | 6 | EB 1º Ciclo, v/ Ed. Física | EB | EB2,3 S. João da Pesqueira | «Adoro pronto, adoro aquilo que eu faço...» |
| 8. Lília Fontes* | 53 | 23 | Filosofia | ES | ES Emídio Garcia; ES Paulo Quintela; E Vila Nova Ourém Setúbal | «Sinto-me pessoalmente gratificada por ser professora... muito...» |
| 9. Franco Ródão* | 26 | 2 | EB 2º Ciclo V/ Educação Física, | EB | EB Ponta do Sol, Madeira; Porto; Amarante; EB. Câmara de Lobos | «Sim... olhe, todas as fichas que eu fiz... para os meus alunos... os textos e as perguntas é tudo da minha autoria...» |
| 10. Hugo Pais* | 27 | 3 | Engenharia Agrícola | EB 2,3 | EB2, 3 de Vila Flor EB2,3 Carraz Ansiães EB2, 3 de Vimioso | «Gosto de ser professor, é assim, só faço aquilo que gosto...» |
| 11. Sara Gouveia* | 29 | 6 | Português- Francês | EB. 1º C. | EB Maureles, Marco Canav EB Vila Chã do Marão; Vila D'este; EBAlpendurada MC EB Artur Mirandela | «Eu adoro, adoro leccionar... senão acho que já tinha desistido, se não fosse por vocação... ...os ditos putos de rua, eu gosto de trabalhar com eles...» |
| 12. João Silva* | 31 | 6 | LLM: Inglês- Alemão, | ES | ESGraciosa; EB+SPico, Madalena; ES Alfândega da Fé; ESPaderne - Albufeira | «Sim, e apesar de tudo...não é?... mesmo com estes ministros e tudo...» |
| 13. José Sales* | 44 | 17 | Educação Física | ES | ES Miranda do Douro | «...tenho vivido momentos lindos como docente, de me sentir apaixonado pela docência...» |
| 14. Maria Ramos* | 30 | 14 | B: Gst. Agrícola L. Biologia Mestre P/E Saúde | ES | EB 2,3 Torre Dona Chama ES Augusto Moreno, Bgaça EB Sendim, Miranda | «eu até digo "eu para professora, só por opção", mas agora...! Já viu que vida de cigano esta?» |
| 15. Inês Gil* | 47 | 24 | Sociologia Economia, Ensino especial, CERCI | ES | ES Mogadouro ES Sendim ES Paredes | «Sim, sim...claro que sim. Não gosto do desgoverno em que isto está, não é? Mas gostar, gosto» |
| 16. Ana Sá* | 33 | 8 | Informática, | ES | ES Fundão; Cidade Univ.tria Lisb; ESMac. Cavaleiros; ES Carvalhais; ES Camilo, Vila Real; Murça | «tanto podia estar no ensino como não, depois optei pelo ensino pela instabilidade de emprego que havia...» |
| 17. Rita Lago* | 30 | 7* | LL Clássicas e Líng. Portuguesa | EB2, 3+S | ES Cantanhede ES J. Falcão, Coimbra ES Vila Real; EVila Pc. Aguiar ES Alfândega; Timor | «Não me imagino a ser outra coisa... se pudesse deixava fora o ministério... mas gosto, gosto» |
| 18. Josué Orta* | 37 | 5* | -Direito - LLC: Português Latim e Grego | EB2, 3+S | Gafanha da Enc. Aveiro, ES M.el Arriaga, Faial; Timor; E.Pris - Izeda ES Mac. Cav | «Sim, acima de tudo pela parte comunicacional... o resto, o resto nada» |

* - Todos os nomes (próprios e apelidos) são fictícios (amostra com identidade protegida)

E** - Coluna que identifica as escolas actuais, (protecção identitária) só revelam o nível de ensino

O conjunto de professores que constitui esta amostra, apesar da mesma ter sido reunida, a partir de Bragança, Miranda do Douro, Mirandela e Macedo de Cavaleiros – locais onde foram distribuídos e preenchidos os Instrumentos de Recolha de Dados, no percurso quantitativo - com o propósito inicial de representar a população e os contextos de profissionalidade do Distrito, acabou por revelar-se, do ponto de vista das experiências profissionais e das vivências nessas experiências, de uma forma muito mais ampla, por terem vivido situações de contextos educativos, desde o Nordeste Transmontano até às ilhas (Madeira e Açores), Litoral Norte e Centro, Algarve e Timor, foi destes contextos que falaram.

A identidade da amostra foi preservada, bem como as Escolas em que ao tempo da colheita de dados (entrevista) os professores se encontravam. A totalidade desta amostra assume que gosta de ser professor, mas há quatro sujeitos que consideram outros factores envolventes que diminuem o seu nível de gratificação.

Para ter uma ideia mais clara relativamente aos grupos de contraste, e tal como se apresenta no Quadro 23, a distribuição das sub-amostras contrastantes propriamente ditas,

Quadro 23 – Distribuição dos Grupos de Contraste da Amostra Qualitativa

| GRUPO DE ALTAS FREQUÊNCIAS FACT/ I.E. (3F-3M) | GRUPO CONTRASTE INTERMÉDIO (2F- 6M) | GRUPO DE BAIXAS FREQUÊNCIAS FACT/ I.E. (3F-3M) |
|---|---|---|
| Lília Fontes Saul Torres José Sales Nuno Mota Ana Sá Rita Lago | Luana Carris Martim Queijo Hugo Pais Josué Orta Rui Cruz Maria Ramos | Afonso Alves Sara Gouveia João Silva Inês Gil Franco Ródão Lia Marques |

apresenta 3 indivíduos do género feminino e 3 do género masculino, respectivamente, mas o grupo intermédio – porque ao tempo não constituiu variável de selecção – apresenta uma maioria de homens.

Esta distribuição, que teve apenas como base essencial a distribuição dos valores de frequência para os Factores da I.E., terá necessariamente, e como adiante se verá, alguma alteração, a partir das entrevistas efectuadas.

3.4. A Colheita de Dados: Entrevista Qualitativa

Assumindo que o objectivo deste percurso qualitativo, é a descoberta dos significados associados aos processos discursivos dos professores, mas de forma que permitam compreender em profundidade o experienciar dos fenómenos emocionais, impôs-se a necessidade de recorrer a um instrumento de recolha de dados suficientemente flexível e aprofundado para conseguir ter acesso a essa descoberta. Recuperando - para satisfazer este objectivo - as palavras de Bogdan e Biklen (1994: 134) *«a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos, na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador, desenvolver intuitivamente, uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo»*, considerou-se ser esta a melhor forma de aceder ao desenvolvimento dessa ideia.

Assim, foi considerada a *«entrevista qualitativa»* (Bogdan e Biklen, 1994: 134-139) ou em profundidade (Taylor & Bogdan, 1984) o método preferencial para atingir o desenvolvimento intuitivo acerca da percepção dos professores, além de que a vivência deste método *«deixa alternativas válidas ao conhecimento com grande amplitude e oportunidade de moldar o seu conteúdo»* (Bogdan e Biklen, 1994: 139), pelas suas características de não directividade, de estruturação ou não, de não padronização e sobretudo e tal como os autores citados defendem *«pela abertura para compreender como é que os sujeitos estruturam os tópicos em questão»* (p. 135), o que aqui se considerou essencial.

Duas vantagens essenciais se associam a este formato de entrevista. Em primeiro lugar, a sua flexibilidade: parte-se de um Guião – Anexo IV - pré elaborado em tópicos que inserem as questões a ser colocadas, dependentes dos tempos e formas, e da oportunidade que o próprio diálogo solicita, por vontade dos interlocutores, em função dos objectivos definidos e do próprio fluxo conversacional. Este método, além de possibilitar que o campo de conhecimento não se remeta a categorias pré-definidas (como aconteceu na pesquisa de natureza quantitativa), mantém aberta a possibilidade da descoberta, para a compreensão dos fenómenos emocionais em estudo, a partir da percepção de cada um dos professores, e sobretudo, facilita o enquadramento das questões emergentes de cada capacidade abordada, numa rede conceptual de significados, tal como os sujeitos os percebem e os sentem em consciência (em alternativa ao tradicional estudo de variáveis isoladas), em vez da rede de dados estatisticamente inferida, tal como aconteceu no estudo precedente.

É justamente porque se parte da perspectiva de compreensão em profundidade, que a entrevista qualitativa adquire pertinência. Além de se poder obter os testemunhos na sua dimensão única, subjectiva, este sentido de unicidade permite o acesso às imagens (em

memória) dessas experiências na imersão socio-cultural e política dos professores. O facto de só eles deterem o conhecimento acerca das construções do significado dessas experiências, e do modo de estruturação do mundo sócio-profissional em que vivem (Bogdan e Biklen, 1994: 50, 51), deixa entrevistados e entrevistador numa posição de partilha de saberes, como «*uma conversação entre iguais*» (Taylor & Bogdan, 1984, p.77), já que é pressuposto este aprender com aqueles, os contextos explicativos do objecto de estudo.

Sem deixar de atribuir ao entrevistador o estatuto de perito, no que diz respeito ao racional metodológico investigacional, atribui-se o conhecimento dos fenómenos (que se pretendem explicar) aos entrevistados, com os quais o investigador terá que aprender, em cada momento, desde as questões a colocar até às formas de como o fazer, numa lógica de dialéctica e de permuta, na qual as construções de significado emergentes, são percebidas como o produto da interacção no processo de descoberta (Guba & Lincoln, 1994).

Foi por partir destes pressupostos, que a estrutura prévia do Guião de Entrevista (Anexo IV) insere a listagem de tópicos já inseridos no estudo quantitativo, mas que agora estavam omissos em explicação e profundidade, pelo que houve necessidade de serem retomados, considerando as questões que emergiram do contexto final do estudo precedente.

Esta pré-estruturação, viria a garantir, partindo dos objectivos, o fio condutor de todo o processo para operacionalizar este método, já que, apesar do carácter aberto e flexível das entrevistas, estas teriam que ser conduzidas segundo uma mesma linha orientadora, abordando-se em todas elas, o mesmo conjunto de questões, assumidas como essenciais em cada Capacidade da Inteligência Emocional, para ter acesso ao processo de descoberta da Competência Emocional como objecto complexo, que desde o início se reconheceu ser. Estas linhas orientadoras vieram a tornar-se tanto mais essenciais, quanto mais se tomou consciência neste estudo, da morosidade temporal e da dispersão da atenção, no desenrolar do processo. Assim, este método conseguiu dar cumprimento aos objectivos estabelecidos, apesar das problemáticas encontradas:

1. Foi considerado mais oportuno proceder às entrevistas no tempo de férias para poder haver acesso mais fácil aos professores, bem como encontrar tempos de menor ocupação desses professores (morosidade do processo de contacto com os entrevistados e de realização das entrevistas, necessidade de as efectuar em tempo de vigiância de exames e de férias), bem como para a investigadora se poder deslocar aos locais de entrevista, ou receber os entrevistados.

2. Os respondentes ao questionário foram contactados telefonicamente, tendo lhes sido explicado os objectivos do estudo em curso (“Compreender melhor a maneira como os professores experienciam as suas emoções em contextos da profissionalidade e o seu contributo pessoal para essa compreensão”) e averiguado a sua disponibilidade para a realização de uma entrevista aprofundada.

3. Nos casos de resposta positiva, a entrevista realizou-se em local e hora acordados com os professores. A maioria foi realizada num gabinete, na Escola Superior de Saúde do IPB, a que autora pertence, ou nos seus locais de trabalho, como por exemplo os professores de Miranda do Douro, para o que houve que esperar pelos períodos de pausa, durante a vigilância dos exames. A todos foi solicitada autorização para gravar a entrevista, concedida em todos os casos, à excepção de uma professora (que como se clarificou foi excluída).

4. As entrevistas decorreram em clima afectivo e fluído, e tendo em conta o carácter flexível da entrevista, estas tiveram uma duração variável, entre uma e quatro horas, tendo a maioria decorrido durante cerca de duas horas. Não houve diferenças de tempo significativas entre os grupos de contraste, ou seja, o tempo de entrevista não se relaciona com o posicionamento frequencial, nas respostas dos indivíduos aos factores.

3.5. A “grounded analysis”: O Tratamento de Dados

Terminadas as entrevistas, seguiu-se a fase muito morosa da sua transcrição. Este processo, particularmente cansativo e monótono, até pela difícil audição (ocasional) de alguns vocábulos, não deixou de resultar surpreendente, pelo tipo de relação que acaba por se estabelecer com os sujeitos. As audições apuradas, repetidas (num processo de voltar “*atrás e à frente... atrás e à frente*” continuamente) não só dos seus discursos, mas sobretudo da prosódia que dá corpo e significado aos discursos, acabam por desencadear um novo processo relacional quase intimista, de interacção e compreensão, que é feito entre o investigador e o sujeito, na ausência deste.

A nova relação que aqui se estabelece, teve nesta pesquisa uma importância essencial. As pausas, as audições, as reflexões e o repetir das audições, para apurar as reflexões, foram a parte submersa, mas determinante, no domínio do conhecimento dos discursos. Este processo, torna-se envolvente, e determinante para conhecer mais profundamente o discurso, pelo que representará uma mais valia, aquando do processo de categorização, e da *análise densa* do conteúdo.

Nesta fase, foi feito o registo integral dos conteúdos expressos por cada sujeito. Outros aspectos, tais como a notação dos tempos de pausa ou das interrupções ocasionais do discurso (tossir, espirrar, aclarar a garganta), não foram registados, por não terem sido ao tempo considerados relevantes para o objectivo em estudo.

Mas foram registados os silêncios¹¹⁶ e as pausas, bem como alguns gestos, movimentos do corpo, ou sinalética de natureza emocional (expressão dos olhos, sorrisos, olhos embargados de lágrimas, esconder do rosto com as mãos, gestos das mãos, acenos com a cabeça de discordância) por parecerem ao tempo que reforçavam os aspectos valorativos do discurso e explicavam a direcionalidade das emoções que estavam a ser expressas. Esta componente gestual, era discretamente assinalada pela investigadora, no momento de entrevista, de forma inacessível ao entrevistado, escrevendo em palavras abreviadas o que estava a ser observado, e o registo e a decodificação foram feitos após cada entrevista, e integrados no momento de transcrição. A maior parte das expressões emocionais durante as entrevistas, foram mais intensamente exibidas pela mímica, gestual e tipo de respiração, do que pelas palavras pronunciadas.

Após todo o processo de recolha e transcrição dos registos em áudio, deu-se início ao processo de codificação e análise dos dados utilizando para tal o programa NUD*IST 4 – Non-numerical Unstructured Data Indexing, Searching and Theorizing. Este, tal como o seu nome indica, foi concebido como instrumento auxiliar do processo de categorização e construção de teoria a partir dos dados, mostrando-se, assim, particularmente útil, para quem dispunha de um material muito vasto e pretendia adoptar uma abordagem indutiva, segundo os princípios da *grounded analysis*. Cada entrevista, foi em si mesma um novo universo de aprendizagens: para o professor em causa, pela tomada de consciência acerca das suas vivências, para a investigadora, para apreender essas imagens.

Com o auxílio deste programa, procurou-se desenvolver uma estratégia sistemática de codificação, partindo das sugestões de autores, já citados (Strauss & Corbin, 1994, 1998; Miles & Huberman, 1994; Maroy, 1995), que fundamentam os princípios de ordem geral, que orientaram este trabalho de codificação:

- **O princípio indutivo:** na *grounded analysis* todas as categorias são construídas indutivamente a partir dos dados, ao contrário de outros métodos de codificação qualitativa,

¹¹⁶ Bodgan e Biklen (1994) defendem que os entrevistadores «*não precisam de temer os silêncios... criam a oportunidade para os sujeitos organizarem os seus pensamentos e dirigem parte da conversa. Constitui um mau hábito os entrevistadores interromperem e desviarem a conversa*» (p.136)

nomeadamente na análise de conteúdo, em que toda a construção da teoria se formula a partir de categorias apriorísticas “por caixas” (Bardin, 1995). Neste estudo, as categorias foram sendo sistematicamente refinadas e definidas ao longo de todo o processo de categorização e à medida que novos dados foram sendo introduzidos (Fielding, 1993). O sentido que lhes foi atribuído, foi sendo encontrado, e tal como os autores defendem, através de um processo que *«vai sendo explicitado indutivamente a partir dos dados»* (Maroy, 1995, p.129) pelo que as categorias foram sendo sucessivamente inseridas na categorização.

A estrutura final das categorias que inseriram a Competência Emocional, foi um processo de inserções sucessivas, de reposições, e só ficou definida, no final desta análise, quando terminou a introdução de todos as unidades de texto, relativas aos dispositivos discursivos.

- **O princípio da parcimónia** (Rennie, Phillips & Quartaro, 1988): de acordo com a abordagem indutiva, as categorias emergentes das unidades de texto, tiveram que ser, inicialmente, de natureza descritiva, a partir das palavras, tal como os professores as usaram, para deterem em si os significados e a tipificação da linguagem utilizada. Só à medida que a análise foi configurando as relações entre as diferentes categorias substantivas, é que se foram tornando perceptíveis os construtos mais teóricos, que conceptualizavam essas relações, vistas aqui como relações hipotéticas que poderão integrar uma teoria (Strauss & Corbin, 1994). Emergiram, pois, categorias mais conceptuais ou interpretativas, que correspondem ao que Rennie, Phillips e Quartaro (1988) chamam categorias construídas.

Na *grounded analysis* (Glaser & Strauss, 1967), estes diferentes tipos de categorias deverão ser progressivamente estruturadas numa rede hierárquica, que tal como a actual “Árvore de Categorias” (Anexo IV), foi construída a partir da raiz (Reissman, 1994), em que as categorias mais descritivas foram sendo aos poucos, integradas nas de natureza mais teórica.

- **O princípio da teorização:** é um percurso multi-etápico de categorização, em que o investigador procura *«integrar o particular no geral e anda para trás e para a frente entre os dados brutos e as categorias mais genéricas»* (Miles & Huberman, 1994:432), o que permite neste processo de *grounded analysis*, não só construir uma *«descrição densa»* (cit. Vidich &

Lyman,¹¹⁷ 1994: 41) dos significados atribuídos e expressos pelos sujeitos, como seres de percepções únicas e contextuais; mas também o «*desenvolvimento de conceitos e relações*» (Strauss & Corbin, 1994: 274) para obter à posteriori, uma percepção mais conceptual e teórica dos dados.

Nesta fase, foi essencial o trabalho de codificação das expressões faciais e corporais (gestual) registados durante as entrevistas, porque determinaram os aspectos valorativos e emocionais dos professores, bem como a intensidade com que foram vividas e com que ainda permanecem as suas experiências emocionais, permanecendo como «marcadores somáticos» de referência. Foi partindo deste pressuposto de representação, valoração e intensidade no experienciar das emoções, que foi decidido – como à frente se explicitará – que não serão só as contagens de referência a um fenómeno que o torna inclusivo numa categoria, mas também a sua representatividade no contexto de vida dos professores.

- **O princípio da codificação inclusiva** defendida em Fielding (1993), e em Rennie, Phillips e Quartaro (1988) como categorização aberta, diz respeito à maximização de inclusão dos discursos em tantas categorias quantas possíveis. Ao contrário da análise de conteúdo tradicional, em que cada unidade de análise apenas pode ser integrada numa categoria (Navarro e Díaz, 1995), na *grounded analysis* «cada unidade é atribuída a tantas categorias quanto possível» (Rennie, Phillips & Quartaro, 1988: 143). Neste estudo, este princípio assume particular importância, por duas razões:

-Primeiro, para perceber a importância relativa dos fenómenos: é que apesar de um dado tema ter sido só assumido por um ou dois professores, foi perceptível que assumia importância transversal nos contextos de vida.

-Segundo, porque permitiu inserir alguns dos temas das categorias contextuais da vida relacional profissional, nas categorias que nitidamente inseriam comportamentos e sentimentos que expressamente diziam respeito às capacidades da Inteligência Emocional, o que permitiu preservar a complexidade do significado expresso (em palavras ou mímica) pelos entrevistados, em vez de transformar as categorias desta análise qualitativa em variáveis discretas semelhantes às da análise quantitativa.

Foi a partir daqui que neste estudo se pôde, constituir uma rede densa de codificações, em que as mesmas unidades de texto se distribuíram pelos contextos de vida (a escola, as

¹¹⁷ VIDICH e LYMAN, citando Geertz (1973), referem a necessária descrição densa dos dados introduzidos, e que posteriormente se organizarão em categorias mais abrangentes e de natureza mais abstracta.

relações com pares e Ministério, com os alunos e com eles mesmos) em que os professores as situavam, tal como as situavam, pelo que foi possível, posteriormente, aceder a estas complexas redes de relação sentimentos-emoções-contexto, e analisar os padrões de relação entre as diferentes categorias.

Será agora apresentada a estratégia de codificação e análise dos dados, desenvolvida a partir destes princípios gerais, e aplicada neste estudo aos contextos do campo de trabalho, dando pormenores práticos relativos às diferentes etapas.

Exploração dos Dispositivos Discursivos... ou Dados de Fundamentação Teórica

Uma vez terminada a leitura e reflexão (durante as audições e transcrições) de cada entrevista, procedeu-se à elaboração de sinopses individuais que de alguma forma abordavam partes relativas à Competência Emocional, ou seja organizaram-se os termos de cada professor, criando um corpo com sentido, como se fosse «*um resumo dos principais temas abordados e/ou dos dados novos e salientes*» (Maroy, 1995: 134) que cada entrevista sugeria, para poder teorizar acerca das relações encontradas no estudo precedente, bem como algumas alusões explicativas às questões levantadas.

Estas sínteses serviram para criar uma imagem esquemática e condensada acerca dos discursos contextuais de cada professor, que posteriormente foram essenciais para verificar se o esquema geral de conceptualização construído, (a partir do conjunto das entrevistas) não acabava por perder as especificações de cada professor como sujeito único, no seu próprio campo de trabalho e respectiva interacção com a vida relacional.

3.6. Da Organização Categorical ao Perfil de Competência Emocional

Uma vez terminada a análise mais detalhada sobre cada texto global de entrevista individualmente, deu-se início à construção da organização categorial, para estruturar as categorias que configurariam as matérias discursivas, por forma a criar um perfil de Competência Emocional.

3.6.1. Identificação Global dos Dispositivos Discursivos

Este processo de análise, para obter a estrutura discursiva geral, iniciou-se com o desenvolvimento de uma estrutura única e global de codificação, na qual foram integradas todas as unidades de texto consideradas pertinentes para compreender o objecto de estudo, e que emergiram das entrevistas realizadas.

Nesta fusão, e resultando da necessidade de reorganizar e clarificar sucessivamente a distribuição e hierarquia de categorias, procedeu-se, depois, à síntese de conteúdos principais do grupo global e emergindo desta, as estruturas discursivas identificadas, e como à frente se verá, de cada grupo isolado.

Nesta síntese de conteúdos globais, e por razões de percepção do objecto no seu todo, foi verificado que dificilmente poderia ser aplicada com exactidão o critério da consensualidade, já que nem todos os professores assumiam uma mesma experiência emocional, exibida somatossensorialmente no mesmo contexto. Assim, tomou-se como opção essencial, usar de um critério de maioria, ou seja, foram considerados como conteúdos principais aqueles que tivessem sido referidos por, pelo menos metade dos sujeitos, do total dos entrevistados, ou que não sendo nesta dimensão fosse tão intensamente sentida que contribuísse de forma incontornável, para configurar o objecto de estudo. Este pressuposto, vem ao encontro da ideia defendida por Jesus (2000) quando considera que *«a validade científica não resulta da repetição, ou da frequência da ocorrência de um fenómeno, mas da análise da relação entre este e as circunstâncias em que ocorre, sendo válido o estudo do caso único»* (p.405). A não repetição de um fenómeno – como se verá – não retira em nada, a importância e a intensidade que o professor lhe conferiu, ao vivê-lo.

Assim, toda a inclusão foi obedecendo ao princípio de tentar encontrar um perfil para uma dada “realização emocional”, que configurasse contextos de vida em que o próprio

conceito de Competência Emocional fosse sendo perceptível, não da teoria para a vida, mas da vida para a teoria.

Na fase final, as alterações, quer à estrutura da codificação, quer às categorias, foram mínimas, o que parece indicar que, apesar de tal não ter sido previsto no racional metodológico, estar-se-ia eventualmente na proximidade de atingir o critério de saturação teórica de Glaser e Strauss (1967) – momento em que a inclusão de novos dados não parece acrescentar mais informação, à que já se obteve – formando um conjunto de categorias.

Assim iniciou-se o processo de codificação, considerando todos os pressupostos que se seguem:

a) *Codificação descritiva* – Logo no momento da transcrição, considerou-se que a unidade de análise mais eficaz para este estudo, seria o parágrafo. Apesar de correr o risco de condensar muita informação, foi essencial para cruzar estas unidades, uma vez inseridas em categorias mais amplas. Foram assim produzidas as primeiras categorias de análise – por “categoria” entende-se, neste estudo, uma unidade semântica – tendo estas, tal como decorre dos princípios do método, uma natureza essencialmente descritiva, e “agarradas às palavras” dos sujeitos.

b) *Elaboração de memorandos «memos» de categorias* – ao longo do processo de construção das categorias, foram surgindo diversas ideias de relação e reflexões acerca do significado que cada uma expressava, tal como as relações entre diferentes experiências emocionais, o contexto micro ou macro em que se desenvolviam e as possibilidades da sua integração futura em categorias mais teóricas. Estes “comentários analíticos” (Maroy, 1995: 135), serviram para organizar o processo de construção teórica, e poder acompanhar racionalmente todo o enquadramento das experiências inter relacionais em análises globais, até poderem ser integrados nas grandes categorias que viriam a identificar, posteriormente, as capacidades da Competência Emocional.

c) *Construção de categorias de nível superior* – as categorias descritivas foram sendo sucessivamente integradas noutras, mais abrangentes (os conceitos ou construtos que são as capacidades da Inteligência Emocional) tendo sido obtido, no final da codificação, dois níveis de categorização: categorias de primeira ordem, descritivas (comportamentos assumidos, sentimentos, atitudes assumidas perante alguns problemas, emoções propriamente ditas); categorias de segunda ordem, de natureza mais conceptual (capacidades e contextos) que inserem o objecto de estudo.

d) *Organização hierárquica das categorias descritivas* – após concluída a fase anterior, verificou-se que cada categoria conceptual integrava múltiplas categorias descritivas. Para clarificar a importância de cada uma (percebendo, por exemplo, dentro da categoria conceptual “*Intrusão, Isolamento, Explosão*” quais eram os conteúdos mais significativos) em termos de contexto do campo educativo. Para poder referenciar esta relação, tomaram-se por princípio dois critérios: o número de professores que faziam referências deste tipo numa dada categoria e a representatividade deste fenómeno em termos de vivência do campo de trabalho e suas interacções com a vida pessoal.

e) *Clarificação estrutural* – tendo em conta que importava caracterizar o discurso de um grupo e não de sujeitos individuais, nesta fase, foram cruzadas as categorias consideradas mais relevantes em significado (mesmo que só tivessem sido expressas por dois professores entrevistados) com outras mais abordadas. Também se cruzaram as categorias conceptuais teóricas (por ex. “Auto Consciência” ou “Gestão de Emoções em Grupos”) com categorias igualmente conceptuais mas de descoberta (por ex. “Turbulências” ou “Os Uns e os Outros”), para poder ser clarificada a sua estrutura de abrangência.

f) *Sinopse transversal descritiva do grupo* – concluída a codificação global, foi feita uma síntese descritiva, a partir dos conteúdos em memorandos relativos a essas categorias. Foi ao longo deste processo, algo reflexivo, que surgiu a necessidade de redefinir algumas categorias. Em alguns casos verificou-se, mesmo a necessidade de as reorganizar, já que a forma como se completava o conjunto, tendo em conta a informação disponível e o objecto de estudo, se considerou que nem poderia ser perdido o essencial do global, mas também não poderia perder-se a especificidade e a unicidade de cada professor no seu contexto de significados vivenciais.

3.6.2. Identificação dos Grupos de Contraste

A identificação dos grupos obedeceu a estes mesmos procedimentos.

a) *Contrastação entre grupos com as estruturas discursivas pré-identificadas* – a selecção para a formação de unidades grupais, foi realizada a partir do grupo global, mais especificamente, a partir das categorias descritivas relativas a manifestações comportamentais e emocionais consideradas, dentro das categorias teóricas, que dizem respeito à Competência Emocional expressa nos seus quotidianos reflexivos e relacionais.

b) *A partir da síntese dos conteúdos principais no grande grupo* – as estruturas discursivas identificadas a partir dos procedimentos anteriores resultavam, demasiado complexas para que se pudesse aceder facilmente à selecção de grupos e sua comparação. Assim, tornou-se necessário reduzir o volume de dados, para se proceder à identificação do que foi designado por conteúdos principais de cada grupo: as categorias de significado, produzidas pelos grupos discursivos respectivos (Quadro 42), que sendo distintos são também permeáveis.

c) *A partir da identificação de temas-padrão do grande grupo* – Os temas identificados como específicos de um grupo tipo, foram reunidos, tal como Miles e Huberman (1994) referem: «no decurso do processo de codificação, o investigador nota frequentemente a existência de temas que parecem surgir de forma recorrente», o que se notou ao longo da análise do discurso de cada grupo, aparecendo com clara persistência e com carácter transversal, ou seja, cruzavam outras categorias contextuais. Estes conteúdos que percorrem de forma transversal o discurso de cada grupo, são aqui designados “temas-padrão” na C.E.. Emergiram, através da verificação (com o auxílio do NUD*IST 4) da sua permanência (como significados simbólicos), quando as categorias de significado se cruzavam com outras. Uma segunda fase da comparação dos grupos contrastantes foi, pois, realizada a partir dos temas assim identificados (Quadro 43), e expressam as ideias de base em cada capacidade.

3.6.3. Estratégias de Validação: dos Dispositivos Discursivos ao Estatuto dos Resultados

Antes da apresentação dos resultados obtidos através desta metodologia, é importante, fazer uma brevíssima abordagem ao seu estatuto, ou seja, o grau de confiança que estes nos podem merecer.

Uma investigação qualitativa, segundo Bogdan e Bilken (1994), apresenta cinco características: o instrumento principal é o investigador; os dados obtidos são na forma de palavras ou imagens e não de números; a ênfase é colocada no processo e não nos resultados; é fundamental o significado fornecido pelos sujeitos aos acontecimentos e os dados são analisados de forma indutiva, não pretendendo confirmar hipóteses previamente definidas. Todos estes pressupostos foram seguidos neste estudo, o que vem em termos empíricos a corroborar estes autores. Mas são também os mesmos autores que assumem que «o investigador baseia-se em teorias e resultados anteriores de investigação, que funcionam

como um pano de fundo, que fornece pistas para dirigir o estudo, e permite contextualizar os novos resultados» (Bodgan e Biklen, 1994: 65), pelo que as questões, emergentes do percurso quantitativo, e que sustentam as questões de que este estudo parte, e aquelas, por sua vez, ao partirem de um dado construto teórico, servem aqui de fortalecimento para satisfazer o estatuto de validade dos resultados, já que é esta *«a melhor forma de diminuir os riscos de subjectividade na interpretação dos dados de investigação»* (Jesus, 2000: 405), que aqui assumem essencial importância.

Nesta matéria, a bibliografia disponível defende que os critérios que nos permitem aferir as investigações quantitativas (fidelidade, validade) são inadequados para os métodos qualitativos, quer porque os procedimentos destinados a verificá-los não são aplicáveis a dados textuais, quer porque se verificam incompatíveis com uma metodologia orientada para a descoberta (Guba & Lincoln, 1994).

Além desta, também não cabe à replicabilidade dos dados, como já foi atrás defendido, a noção de validade, pois esta ideia colide com a concepção de que os significados atribuídos por cada professor (e, por conseguinte, os dados da própria investigação) são social e interpessoalmente produzidos e estão, portanto, contextualmente enraizados (Taylor & Bogdan, 1984; Denzin & Lincoln, 1994). Na análise destes conteúdos, não se pretende a generalização, mas sim *«compreender o comportamento e experiência humanos... e compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem esses mesmos significados»* (Bodgan e Biklen, 1994: 70).

Assim sendo, a questão que se levanta em termos de validação é essencialmente a transparência do processo para aceder a essa compreensão, colocando como ponto de partida uma base teórica e encontrar de forma sistemática respostas às sucessivas questões com que o próprio processo se vai deparando.

Partindo destes pressupostos, a atribuição de validade, deverá ter que centrar-se nas questões de teoria e de interpretação e deixa de poder ser expressa *«sob forma simples de coeficientes de correlação»* (Mishler, 1990: 160) a que os estudos quantitativos podem aceder. A validade deve então ser percebida como parte do processo pelo qual o investigador torna o seu estudo “*confiável*” (Mishler, 1990: 419), isto é, credível aos olhos de leitores e seguidores do mesmo processo de acesso ao conhecimento. A ênfase no processo de validação substitui, pois, pelo menos nos métodos qualitativos, a importância atribuída à validade como propriedade estática de um instrumento ou resultado (ibidem).

Diversos procedimentos têm vindo a ser sugeridos para assegurar a confiança que se pode ter nos estudos qualitativos: desde a triangulação dos dados, do investigador e dos métodos (Denzin, 1978 cit. Highlen & Finley, 1996), mais especificamente a «*triangulação técnica*» (Alves, 2002) através da qual, «*os dados produzidos por diferentes técnicas são comparados*» (p.81). Vieira (1999: 106) considera mesmo que «*a validade interna é o ponto forte da investigação qualitativa*», porque se verificam várias características, tais como: «*a prolongada permanência no terreno por parte do investigador; a possibilidade de entrevistar os sujeitos; a atitude de auto-reflexão por parte do investigador*», que entre outras fortalecem a credibilidade dos resultados. Nesta perspectiva, a autora dá mesmo preferência a uma terminologia mais consonante, procurando apelidar «*a validade interna de credibilidade e a validade externa de transferibilidade*» (p.102).

Ponderando todos os argumentos apresentados, para o estudo que aqui se apresenta, defende-se o estatuto de credibilidade a partir de cinco critérios essenciais.

O primeiro diz respeito à metodologia global da investigação em curso, que compreende o método da «*Associação em desenvolvimento*» Greene et al. (1989) que defendem que apesar de todos os métodos apresentarem *vieses* e limitações, o uso de mais de um método faz com que o estudo tenha maior validade.

O segundo, sustentado pela perspectiva de Bodgan e Biklen, (1994) acerca do efeito de «*pano de fundo que as teorias e resultados anteriores*» (p. 65) podem ter como fortalecimento para a credibilidade da «*contextualização dos novos resultados*», o que aqui se verifica ao partir de um mesmo construto (Competência Emocional).

O terceiro diz respeito à qualidade dos próprios dados (Maroy, 1995; Guba & Lincoln, 1985 cit. Highlen & Finley, 1996), garantida através do método de selecção da amostra teórica atrás descritos, e do nível de aprofundamento permitido pela entrevista qualitativa, como instrumento de recolha de dados.

O quarto refere-se à quantidade descritiva e proximidade mantida com os significados expressos pelos participantes (Guba & Lincoln, 1985 cit. Highlen & Finley, 1996; Strauss & Corbin, 1994), assegurada pela abordagem indutiva, ao ser seleccionada – como à frente se expõe - uma componente mais expressiva, do tipo narrativo na apresentação dos resultados e pela ilustração de cada categoria com expressões dos próprios professores.

O quinto, mas não menos importante, refere-se à questão da transparência do processo de investigação (Mishler, 1990; Morse, 1994; Strauss & Corbin, 1994; Altheide & Johnson, 1994), ao ser apresentado todo o processo desde a recolha, transcrição, e a explicitação do

processo de codificação, bem como a metodologia para a análise dos dados, e o respectivo método para documentar todas as categorias. Assegura-se, assim, tal como Miles e Huberman (1994a) sugerem, a transparência da investigação, tornando possível a quem a lê seguir o processo de construção dos resultados e tomar decisões informadas sobre a credibilidade que estes lhe merecem.

Na defesa deste estatuto de credibilidade para os resultados, não é de modo algum assumida a posição de veracidade absoluta e definitiva. Neste como em qualquer outro estudo o tempo e o espaço e os sujeitos envolventes, dizem respeito a um contexto, e tal como Strauss e Corbin (1994), sustentam, as conceptualizações resultantes de um qualquer estudo não são nunca a tradução de uma realidade preexistente no mundo exterior, mas antes «*das interpretações feitas a partir de perspectivas específicas adoptadas (...) pelos investigadores*» (p.279) sendo portanto os resultados circunscritos a essas limitações interpretativas.

Mas tendo em conta todos os pontos mencionados, os métodos utilizados, parecem conferir a essas mesmas interpretações um estatuto de adequação (aos dados), admitindo claramente que outras formas interpretativas poderiam existir, e que as mesmas poderiam trazer outras configurações com o mesmo valor e pertinência para o conhecimento da “realização emocional”, através dos discursos produzidos pelos próprios sobre o assunto, nos contextos de profissionalidade dos professores, e portanto da sua Competência Emocional.

Capítulo IV
A Narrativa dos Dispositivos Discursivos

4. A Narrativa dos Dispositivos Discursivos

Este capítulo apresenta a análise de dados do percurso qualitativo e sustenta todo o conjunto de análises posteriores e conclusões respectivas, no sentido de aceder ao conhecimento de um perfil em Competência Emocional nos contextos destes professores.

Assim, os resultados emergentes dos dispositivos discursivos dos professores, apresentam-se em dois momentos de caracterização e num momento final de análise:

Num primeiro momento será exposta a caracterização descritiva de cada uma das capacidades da C.E. através das categorias emergentes da análise; e num segundo momento, serão apresentados, identificados e caracterizados os contextos do campo educativo, nos seus quotidianos e nas suas interações, através dos discursos dos grupos categoriais, por um método de cruzamento das categorias. Assim, perde-se agora e definitivamente, a concepção de capacidade de C.E. (per si) para se reaver a concepção alargada e estruturante, do que significa “ser capaz de”, ou seja, de “capacidade contextual emocional”:

Cada uma das “capacidades contextuais emocionais” será sustentada por dois processos de análise:

a) inicialmente, pelas “categorias típicas” (cf. Hill, Thompson e Williams¹¹⁸, 1997) que as inserem, seja como construto teórico, seja como construto empírico;

b) e imediatamente a seguir, pelo cruzamento entre as categorias consideradas de maior pertinência para o tipo de reflexão que ao momento se estiver a desenvolver em cada categoria, no sentido de aceder, com a maior profundidade possível aos fenómenos emocionais experienciados no campo educativo. Parte-se do princípio que não será sempre necessário especificar o número de sujeitos que se referem a um dado conteúdo, operação que apenas se fará, quando for considerado oportuno para a análise final das categorias descritivas mais representativas da C.E.

Finalmente, o segundo momento de síntese e análise, apresenta:

- A análise e discussão das capacidades e da Competência Emocional, a partir de todo o conjunto de quadros e dos dados. É aqui neste momento que todos os dados se reúnem para em conjunto de proceder à construção, partindo das vivências no terreno, de uma perspectiva para uma teoria fundamentada nos dados, para as capacidades contextuais da C.E.

¹¹⁸ No que respeita à classificação de uma categoria em estudos qualitativos, os autores sugerem que se considera “categoria típica”, aquela que está presente em mais de metade dos sujeitos que integrem um determinado grupo de análise.

4.1. Categorias das Capacidades da Competência Emocional

Da Auto-Consciência

«...é a carreira mais enxovalhada que há! É! É assim que os nossos governantes a tratam, uma vergonha...» Nuno Mota, Trás-os-Montes

Esta capacidade exprime-se, nos discursos em contextos educativos, através de sete sub-construtos ou categorias descritivas: Percepção Positiva de Si, Alterações Relacionais e Racionais, Auto-percepção Consciente, Reacções de Instabilidade e Absorção, tal como era preconizável no construto teórico e na análise de factores, mas não exactamente como no estudo correlacional. Além destas, também integra de facto (emergentes das unidades de texto dos discursos) as categorias a que Goleman (1999) alude em contextos relacionais laborais, como a Auto Consciência Emocional, a Auto Avaliação Exacta e a Auto-Confiança.

Respeitando ao máximo as expressões (oral e mímica) dos discursos dos professores, cada uma destas categoria descritivas será abordada agora, para finalmente se compreender em que contextos se percepção a Auto Consciência.

Percepção Positiva de Si

«Eu desde que me conheço como professora que sou assim deste tipo... posso ter montes de problemas! Montes!... e digo-lhe que tenho tido a minha dose mais do que certa de problemas ao longo da vida... eu passo o portão da escola, esqueci inteiramente os problemas todos, completamente!...» Lília Fontes, Trás-os-Montes

Ter uma Percepção Positiva de Si, é segundo o construto, essencial para um bom nível de Auto Consciência positiva, e portanto para um bom nível de C.E. Todavia, o estudo correlacional (Quadro 14) já exposto, veio revelar um dado curioso: a “*Percepção Positiva de Si*” vivida com um nível de baixas frequências pela maioria da amostra, vem na prática, (cf. 14-Lado B) a estar mais relacionada com a Empatia (.492) e ainda mais (.534) com a Gestão de Emoções em Grupos. Será que é nestes contextos que os professores se sentem assim, e não em termos de Auto Consciência, tal como preconiza o construto teórico da Inteligência Emocional? Como constroem, nos seus discursos, os professores esta percepção?

Mas na sua maioria, afinal, os professores, constroem, no seu discurso, percepções de si, de tonalidade positiva, seja referindo-se a si como pessoa, seja em contextos de natureza relacional ou profissional. Não é uma Auto Consciência positiva de natureza circunstancial ou até frágil, ao contrário. Assumem-se positivos, mas a partir de valores essenciais,

considerando que a construção do seu carácter emergiu desses valores, a que atribuem importância essencial por terem estado inscritos na sua educação e formação.

Desde uma **auto percepção linear, claramente positiva** («*Sim...(pausa) sou muito optimista relativamente ao trabalho, à vida, sou uma pessoa racional...*» Rui Cruz) até às análises mais profundas, esta percepção aparece de forma expressa. No seu discurso, constroem uma auto-imagem rica em pormenores de formação pessoal e moral, e assumem um sentimento de optimismo e de envolvimento pessoal, baseado no sentido de responsabilidade («*é assim, a personalidade das pessoas vai-se construindo... vem da infância, não é?...esta minha personalidade muito... marcante... deve-se muito à educação que o meu pai me deu (...) e estas coisas vão responsabilizar*» Martim Queijo), na aposta dos valores («*...para mim a sinceridade e a honestidade acima de tudo!* (as duas mãos paralelas e ao alto, batendo na mesa)...*aqueles mais próximos de mim, sabem o tipo de pessoa que sou...(sorriso trocista), sou optimista, optimista!*» Hugo Pais), ou numa interpretação de um tipo de optimismo auto-construído para fazer frente à vida: («*sou optimista, eu sou optimista, tem que ser...(sorriso aberto, riso)*» Maria Ramos), ou colocando esse optimismo como faceta global de si mesmo («*...sou positivo! ...o resto por mim tudo bem...!*» Franco Ródão), o que no global, deixa uma imagem positiva, consciente, de encarar a vida.

Tal como em construto teórico, também aqui a Auto Consciência conta com professores que se percebem flexíveis, capazes de aplicar as suas habilidades relacionais em vários contextos, mas sempre partindo da sua formação pessoal e valorativa, para a organização do discurso acerca de si mesmo, como professor («*...tenho facilidade em comunicar, com os colegas, alunos, encarregados, de educação, com a direcção da escola, e isso...é meio caminho andado para as pessoas se... se darem, não é?*» Martim Queijo); assumindo um discurso de confronto com o que consideram menos bem («*...a minha forma de estar no mundo... é este hábito saudável de ser assim... tipo despertador como dizia Sócrates! Rebelde...*» Lília Fontes).

Além disto, sem omitirem a **vivência de situações perturbadoras e conflitantes**, o facto é que independentemente dos sentimentos que os invadem, apresentam discursos em que provaram a si mesmos, serem **seguros dos seus próprios limites** («*quando entro numa sala de aula, esqueci tudo... eu começo a trabalhar com os alunos e esqueço aquela parte...*» Nuno Mota) ou («*...chego ao meu local de trabalho esqueço as coisas e faço o que tenho que fazer... consigo ser... estar estável*» Luana Carris) no exercício docente, no seu campo micro.

Assumem-se reflexivos e racionais relativamente aos seus sentimentos, e ao que os provocou, característica francamente fortalecedora da C.E. («*...uma das coisas que eu costumo fazer (olhar firme, frontal) é ver o porquê das coisas... racionalizar as coisas*» Saul

Torres); mesmo em situações continuadas de algum isolamento (*«...quanto mais pequena a ilha, mais esse stress...esse isolacionismo era mais forte ... mas eu era feliz... sou uma pessoa muito controlada... altamente disciplinada...muito racional. Eu racionalizo...João Silva*), assumem ser pessoas racionais (*«vejo-me mais racional... sou um homem racional... sou racional» José Sales*) e assumem-no com convicção.

Além destas características, também aparece a **capacidade de observação e de reflexão**, construídas conscientemente, de forma peremptória (*«É assim, em primeiro lugar eu gosto de mim... (mão direita elevada com o polegar e o indicador a unirem um círculo, e pontuando o discurso) e como gosto de mim, estou bem comigo (...) o realismo é estar atento a todas as coisas...» Josué Orta*) expressando uma saudável atitude atencional a si e aos contextos. Assim, há também a consciência competencial/contextual, onde a Percepção Positiva de Si se assume também, a partir dos valores de formação, mantendo-se, envolvendo-se, para produzir uma análise pessoal e de contexto, onde esta imagem nunca é perturbada pelas políticas educativas instituídas, nem pelas directivas executivas (*«Por onde quer que tenha passado deixei bom trabalho!... pelo menos na minha consciência, fiz sempre o melhor que fui capaz...e não é só questão política é também a minha própria filosofia...mais!... a minha forma de estar no mundo... esta faceta crítica (...) já em pequenina! ...já nessa altura eu tinha uma consciência muito grande de mim mesma!» Lília Fontes*) mas sim ancorada a uma lógica argumentativa em que os sujeitos se auto-organizam, e é assim que interagem com as diferencialidades dos contextos.

Um pouco à guisa de conclusão, é agora visível uma explicação para a omissão da Percepção Positiva de Si no estudo correlacional, como integrante da Auto Consciência. Apesar de não haver na bibliografia disponível, relatos ou estudos que possam ser colocados aqui para comparação, revela-se claramente presente nas treze unidades de texto usadas a partir dos dispositivos discursivos.

Esta imagem de Percepção é construída maioritariamente pelo género masculino, mas, mais relevante que o género, o tipo de contexto também parece influenciar, a construção de uma imagem de sujeitos positivos, flexíveis e optimistas. Esta noção vem corroborar aqui, o que já os professores entendiam, quando expressavam as razões da sua “Gratificação em Ser Professor” (Quadro 9), como sentido de realização pessoal e auto-desenvolvimento.

Mas como se verá a seguir, são imagens mais referentes à sua realização emocional, como construtores de interacções a partir do (re) conhecimento das emoções nos outros, ao nível da capacidade de Empatia. O mesmo se verifica ao nível da compreensão e resolução de conflitos em contextos do tecido educativo, como é a Gestão de Emoções em Grupos. É pela

intersecção das categorias conceptuais, em que as categorias descritivas se expressam, que se encontram as respostas às questões formuladas no fim do percurso quantitativo.

Para se conhecer de que forma a Percepção Positiva emerge da Auto Consciência, e como é construída e vivida em termos de **Empatia**, apresentam-se as intersecções destas categorias (Quadro 24) e verifica-se algo semelhante ao já adquirido em termos do estudo quantitativo: São efectivamente os professores com Percepção Positiva de Si que inserem essa noção de Valorização da Expressão e Sintonia, por oposição àqueles que sentem Alterações nas suas relações na sua atenção e raciocínio, e aos que sentem Reacções de Instabilidade, Absorção. Os que conseguem elaborar discursos de Auto Percepção Consciente e de Auto Consciência Emocional e de Auto Avaliação Exacta, apresentam nesses discursos, observações mais centradas em si, o que não é tão abrangente das percepções voltadas para o exterior, e portanto ao nível das relações e da Empatia.

Quadro 24 – Intersecção entre: Auto Consciência e Empatia

| AUTO-CONSCIÊNCIA / EMPATIA | Valorização da Expressão | Sintonia Relacional | Literatos, usam a Percepção Emocional | Desenvolver os Outros | Potenciar a Diversidade |
|-------------------------------------|-----------------------------|------------------------|---|--------------------------|----------------------------|
| Percepção Positiva de Si | 4 | 8 | 1 | 6 | 2 |
| Alterações Relacionais e Racionais | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Reacções de Instabilidade, Absorção | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Auto Percepção Consciente | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Auto Consciência Emocional | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Auto Avaliação Exacta | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Auto Confiança | 2 | 2 | 0 | 1 | 0 |

A exploração desta capacidade – apresentada com detalhe no ponto 4.4 - irá apresentar como é que a partir destas interações os professores se revêem pessoas competentes e quais são as áreas que reforçam essa Percepção Positiva.

Da intersecção da Auto Consciência com Gestão de Emoções em Grupos (Quadro 25), emergem um conjunto de análises que de alguma forma clarifica também o que já no percurso quantitativo se havia percebido: Conseguir pôr em prática a Gestão de Emoções em Grupos, parece ser algo que emerge dos professores com Percepção Positiva de Si. São estes que assumem conseguir ter Percepção Emocional, ouvindo activamente (*«depende do temperamento da pessoa, mas consigo acompanhar, ouvir, ouvir...»* Nuno Mota); e assumindo atitudes sintónicas específicas (*«se noto que o aluno está mais triste ou menos contente... chamo e falo com ele, e às vezes consigo certa abertura...»* Martim Queijo), e que

é possível «Detectar os sinais de emoção... não sei se os detecto todos, mas uma boa parte deles de facto detecto sim... » Lília Fontes, concluindo mesmo que «... quando chego ao final do ano, sei avaliar aluno por aluno, claro que sei, então?!» Hugo Pais, o que para a educação é muito importante. Manifestam estar em Sincronismo com os alunos, quer quando as posições metodológicas são diferentes (« depois penso um bocadinho... se calhar tem razão, pronto!» Lília Fontes), quer nas diferenças culturais, usando os acessos culturais: («conheço aqueles termos todos de calão, e que eu digo assim, este é que é o nosso português...» Hugo Pais), exercício que não conseguem assumir para com os responsáveis das políticas de avaliação («eu ao Ministério não o entendo e já nem quero entender... cada ano seu sistema, então eu... olhe faço como sei e pronto...» Hugo Pais), facto que assinalam com perturbação.

São os professores com Percepção Positiva de Si, que referem conseguir Controlo Emocional e Relacional perante as turmas e grupos, seja a partir de valores («eu tenho de ter tudo sob controlo» Hugo Pais), seja a partir do seu auto-domínio («... não, sempre tive um domínio muito forte, muito forte...» José Sales).

Quadro 25 – Cruzamento das categorias Auto Consciência e Gestão de Emoções em Grupos

| AUTO-CONSCIÊNCIA / GESTÃO DE EMOÇÕES EM GRUPOS | Percepção Emocional | Sincronismo | Controlo Emocio. e Relacional | Influência | Comunicação | Gestão de Conflitos | Liderança | Criar Laços | Sinergias de Grupo |
|--|------------------------|-------------|----------------------------------|------------|-------------|------------------------|-----------|-------------|-----------------------|
| Percepção Positiva de Si | 5 | 2 | 2 | 0 | 6 | 4 | 0 | 8 | 2 |
| Alt. Relacionais e Racionais | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Reacç. de Instabilidade, Absorção | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 1 |
| Auto Percepção Consciente | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| Auto Consciência Emocional | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Auto Avaliação Exacta | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Auto Confiança | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 | 0 |

Além disto, conseguem ter bons níveis de Comunicação com os alunos: seja relacional («entendíamo-nos às mil maravilhas... e trabalhavam!» Nuno Ferreira), ou oral («eu privilegio o diálogo...» Martim Queijo), ou de alguma cumplicidade («ficava com elas no intervalo e conversávamos, e já não iam fumar» Luana Carris). Reflectem acerca da Gestão de Conflitos de agressão, dando ênfase à defesa pessoal e dignidade profissional («eu por exemplo perante essa situação não posso dizer se gritaria, o que faria... que se me batiam!... olhe não sei! Mas defendia-me, então? Isto lá se admite?» Luana Carris) e têm a noção que conseguem “Criar Laços” afectivos com pares e alunos, tanto dentro como fora da escola, em actividades extra curriculares, tendo como consequência bons níveis de Colaboração e Cooperação. Os professores têm uma Percepção Positiva de Si, construída ao longo dos seus discursos. Exemplificam-na com atitudes e valores formativos, mas perante um instrumento

fechado de colheita de dados, as invariâncias verificadas, relacionam este atributo, mais com as realizações emocionais do que com as percepções conceptuais acerca de si mesmo, já que é naquelas, que se reconhecem com valor de realização, e não no campo abstracto perceptivo.

Alterações Relacionais e Racionais

«Este país anda à deriva! todos os anos se muda de políticas educativas... quando se pergunta não se sabe... e a culpa é sempre dos professores... eu achei muita piada ao nosso Ministro...»

Rita Lago, Trás-os-Montes

No percurso anterior, como se verificou, este construto, enquanto factor, estabelece uma relação positiva forte com a Auto Consciência, tal como preconiza o construto teórico, donde pôde deduzir-se, que entre a teoria e a realidade destes professores, se poderia perceber uma correspondência directa. Será que uma forma de estes professores percepcionarem a ocorrência das suas experiências emocionais, é sentirem em consciência, estas alterações (em evidência prática) e as respectivas consequências, ao nível dos limites acerca das mesmas. Como é explicitada nas formas discursivas esta relação?

E como que a dar uma resposta às questões formuladas, cada vez se tornou mais claro, que ao emergir o mesmo construto como categoria descritiva, os discursos iam construindo as vivências emocionais, fazendo parte integrante de vida de situações e relações negativas, em que os professores, ao abordarem a sua realização emocional, assumem que diminuiu a sua capacidade para se relacionarem com os outros, e de raciocinarem com fluidez. Em que situações é que isto acontece? Porquê? O que faz sofrer estes professores ao ponto de se sentirem assim?

Conseguem tornar visíveis as razões que desencadeiam este tipo de sentimentos - e exemplificando o que foi apresentado no percurso anterior, a propósito das razões de “Não ser Gratificante ser Professor” - situando-os ao nível da **apreciação crítica (pelos pares)** às suas competências pedagógicas (*«...acharem que sou incompetente na minha maneira de dar as aulas ou no meu relacionamento com os alunos é uma das coisas... (pausa) que me mete muito medo...»* Rui Cruz), ou com as intervenções dos pares, ou onde eles são representativos no processo, que pelas atitudes (*«Instabilidade física que acaba por dar instabilidade emocional... a irritabilidade e a revolta não têm a ver com a Escola, não...! (levanta do dedo indicador sinalizando atenção) à escola em si não... às vezes os colegas não são os melhores, não é?»* Sara Gouveia) nem sempre são percebidos da melhor forma.

Este sentimento de que os pares podem não ser solidários, não corrobora a ideia encontrada em Vieira e Relvas (2003) e Correia e Matos (2002), onde os pares eram

sinalizados positivamente. Neste contexto, a construção discursiva deixa emergir a omissão dos próprios sentimentos, distanciando-se dos colegas, assumindo comportamentos defensivos, para proteger o tipo de emoções que vivem («*Sim... escondo os meus sentimentos, pois... (silêncio)... sinto-o em consciência*» José Sales) e considerando impensável a partilha: («*nem pensar, mas nem pensar nisso... não se pode confiar nos colegas... isto é só conflitos, eu sou muito cauteloso, isolo-me...*» João Silva), por ser considerada perigosa para a sua intimidade.

A vivência de emoções negativas, omitindo estes sentimentos emergentes e as suas causas, impossibilita a sua exploração e o esclarecimento de algumas situações que se tornam cumulativas dessas emoções, deixando os professores em estados de absorção, que identificam claramente. Como exemplo, são sistematicamente citadas as reacções emocionais negativas, com alterações relacionais ancoradas aos momentos de **avaliação** («*as avaliações são sempre problemáticas, e há conflitos que ficam... e se mantêm...*» Martim Queijo) pelos desentendimentos («*nas avaliações, a gente acaba por se desentender com os outros...*» Franco Ródão) e pelas perturbações que daí adivinham para a sua própria serenidade pessoal («*... olhe, e na altura dos testes? e depois quando há conflitos com os colegas ou alguma coisa corre mal?... a mim incomoda-me, é lógico...! vou para casa... e claro nota-se que estou perturbada... é uma sensação horrível...*» Maria Ramos) que alguns analisam e lhes atribuem sinais de instabilidade, como focos de maior tensão («*nas situações de tensão... em momentos de avaliação que são momentos de mais tensão na vida do professor... esses momentos de tensão vão comigo para fora da escola...*» Saul Torres) no seu contexto micro.

Outros fenómenos de alteração relacional, e que corroboram os factores de impacto negativo encontrados por Vieira e Relvas (2003), são identificados com a **ansiedade, e têm como alvo de alteração relacional a família**: («*...nos meus momentos de ansiedade... fico com menos paciência para os que estão em casa*» Afonso Alves). Estes momentos, além de situarem a família como objecto onde desaguiam todos os sentimentos, devolvem ao sujeito uma forte impressão de incompetência pessoal: («*...pronto, acaba por mexer... noto que eu... nas atitudes, de não ser tão tolerante com a família... sei lá (olhos buscando as ideias) por vezes tem-se mais desabafos... diz-se o que se quer e o que não quer...*» Lia Marques); noutra perspectiva, estes sentimentos têm alvo próprio e inesperado: («*olhe, eu não me revolto, sou incapaz de dizer nada a uma colega ou... a uma pessoa conhecida... mas depois isso acaba por se reverter na minha vida particular, não é? Depois quem acaba por pagar é o meu marido... (olhar firme, duro) porque fico irritada, e qualquer coisa expludo...!*» Sara Gouveia) com consequências frustrantes para si mesmos.

As alterações relacionais podem ser mais abrangentes, dependendo de como são “lidos” os estímulos do seu tecido relacional: pode ter carácter de maior abrangência, e então o discurso é crítico das instâncias superiores (*«falo, falo, falo... exteriorizo uma agressividade verbal e que não é dirigida a ninguém, mas as pessoas é que ouvem... mas não! é dirigido ao sistema. Sim!»* Rita Lago) e do sistema político educativo em geral.

Quando as alterações relacionais assumem carácter de continuidade, altera-se a sua relação com o mundo, e neste contexto altera-se a relação na e com a estrada (*«mexe... mexe muito, interfere, interfere... não se vêem as placas não... estou mais distante, menos concentrada... eu falo muito quando conduzo...»* Ana Sá) pelo que emergem sentimentos recriminatórios das suas capacidades de realização, em situações que podem ser de risco (*«...altera-me a paciência para conduzir, os sinais passam-nos ao lado... e torno-me mais aborrecida para as pessoas... ora porque muito devagar ora porque vão na “bolina”... enfim...»* Rita Lago) tanto para si como para os outros.

Estas alterações relacionais, envolvem mesmo pessoas estranhas ao contexto familiar: (*«Quando o saco chega ao fim... Pff... pff... vejo-me a ser antipática e... depois acho que está mal tudo e todos. Por exemplo vou a qualquer lado para ser atendida e ...se são mal educados e tratam toda a gente por tu, então aí descarrego, dou logo um chá...!»* Sara Gouveia); ou outras situações que são potencializadas pelo contexto da escola, e resultam em dificuldade relacional (*«Passo a dar-me mal com as pessoas... às vezes, sabe?... »* Afonso Alves) que estando ancoradas ao seu campo de trabalho, vêm reforçar a sua frustração.

Outras situações perturbadoras do raciocínio, são desencadeadas pelas turbulências e intervenções dos próprios alunos (*«...vai-se com a aula preparada e depois é escangalhada, leva o professor a sentir-se desesperado...»* Afonso Alves) e pelo seu desinteresse (*«...irrita-me ver um aluno que perde uma oportunidade... mexe comigo!»* José Sales) factos sentidos como perturbadores para a sua acção didáctica e pedagógica.

Reconhecem que uma larga fatia das suas alterações surge do distanciamento entre o Ministério e o seu universo laboral e social, pelo que ficam em estado de alerta, mas em silêncios frustrantes e sofridos, **escolhendo o “não-conflito”**, o que lembra o fenómeno de “*enquistamento*” apresentado por Correia e Matos, (2002), e que aqui aparece num discurso aparentemente complacente (*«Sinto-me mal, sinto-me muito mal, obviamente, mas também não marco o meu ponto de vista, permaneço em silêncio...»* João Silva) relativamente às políticas de colocação (e de hipermobilidade) que desaguam em algum afastamento para recuperação (*«cansado... e preocupado muitas vezes... Sinto esse cansaço porque mais ou menos tenho o mecanismo de defesa, durmo...»* Josué Orta), ou assumir contornos de maior agressividade, mas sem deixar de se manter a omissão (*«...tornando-me mais agressiva... na*

*forma de (em sussurro) e... (voz alta e firme) agressiva por um lado e silenciosa por outro... fico no meu canto... (olhar baixo, mãos cruzadas em frente à boca)» Ana Sá), que no global não é sentida como eficaz para a gestão desses sentimentos. Duma maneira geral, por um lado os discursos persistem nas políticas educativas como estímulo de emoções negativas («*olhe por tudo! são arrogantes, prepotentes, incompetentes e não nos ligam nenhuma... nada mesmo, nada nada... quem é professor nesta terra tem que sentir-se muito mal, muito triste e descontente...*» Luana Carris), por outro omitem-se mesmo a mencionar a questão educativa do ponto de vista macro (*olhe... eu nem quero pensar, quanto mais andar a falar neles... eu sei o que tenho a fazer*» Hugo Pais).*

Este grupo categorial sustentado por vinte e uma unidades de texto, 11 do género masculino e dez do género feminino, relata situações ou relações negativas, e constata que se altera a sua capacidade de atenção, de raciocínio, bem como a capacidade relacional. Nos seus discursos, os professores recuperam em memória, momentos em que são envolvidos por sentimentos negativos, e não só ficam mentalmente retidos nesses sentimentos, como uma vez invadidos, não conseguiram alterá-los.

Reacções de Instabilidade, Absorção

«...e o rapaz sentou-se...! Bem eu só lhe digo... eu aquela noite não consegui dormir... (inspirações profundas) será que eu fui correcto?»
Hugo Pais; Trás-os-Montes

No percurso anterior, e segundo a percepção daquela amostra, este Factor, (Quadro 14), estabelecia uma relação positiva com a Auto Consciência, tal como preconiza o construto, pelo que, e tendo em conta a relação verificada entre a “Alterações Relacionais e Racionais” e a Auto Consciência, revelou ser mais evidente para aqueles professores, que uma forma de sentirem a ocorrência das suas experiências emocionais, é sentirem em consciência estas alterações de carácter limitativo e perturbador. Este facto, remete para uma maior percepção de fenómenos emocionais negativos do que para os de tonalidade positiva. Como é representada nos discursos este facto? Que estímulos os provocam?

Na construção desta categoria descritiva puderam identificar-se as vivências emocionais que remetem para um tipo de percepção negativa de si. Os sujeitos, que inserem este grupo categorial, assumem-se como pessoas ruminativas, que após as situações se vêm sempre a matutar; que se assumem ser do tipo azarado, sem sorte na vida. Deixam-se absorver pelas emoções negativas, sentem-se incapazes de lhes escapar.

Curiosamente há experiências pessoais que permitem corroborar o construto nesta matéria, e os discursos ilustram muito claramente estas alusões de Goleman (1995, 1999) **relativamente à instabilidade emocional**: (*«...sou um bocado temperamental, capaz de passar de oito para oitenta... não sou uma pessoa muito moderada, sou capaz de virar de um momento para o outro... embora depois, ache que fiz mal mas... No momento fico muito irritado depois passa-me, pronto...e acabo por não... não falar e ficar cá dentro.»* Nuno Mota), e sentem estados de instabilidade que não são capazes de reverter (*«fico... é assim um estado de nervos... depois choro, passa-me um bocado, mas depois...»* Sara Gouveia) sentindo que a instabilidade se mantém, de forma mais ou menos intensa.

Mesmo que seja em situações pontuais, e que não lhes diga directamente respeito, a **instabilidade e a absorção são visíveis no tecido relacional dos professores** (*«...a gente depois pensa... não é? E era tudo uns apertos, uns apertos aqui (mão pousada no peito e à volta da garganta) ... a gente sempre se sente, porque já se vê... isto inda são garotada...»* Luana Carris), cujo envolvimento é nitidamente desgastante (*«e...toda aquela situação, não é?... sei lá não conseguia dormir a pensar naquilo, e a pensar nas dificuldades que esse miúdo passava...»* Lia Marques), e também factor de absorção (*«...levo... levo esses sentimentos para casa...»* Lília Fontes) por emoções negativas. Este fenómeno, que corrobora o efeito do envolvimento emocional, verificado em Vieira e Relvas (2003), é aqui claramente revelado.

Mesmo quando o professor tem a noção de que no momento a atitude foi a mais acertada para o contexto, ficam um conjunto de sobressaltos (*«...será que eu fui correcto? será que fiz bem em marcar-lhe falta? e não o ter deixado sair? será que o que eu disse foi agressivo demais?...»* Hugo Pais) que se mantêm, e não conseguem tornar-se factos configurativos de uma boa prestação profissional.

Independentemente de haver alunos directamente envolvidos, todo o **clima social e emocional da escola**, faz emergir emoções, que os deixam em absorção: (*«vai dentro de mim... alguma injustiça, revolta, algum sentimento de... (rosto franzido) negativo, negativo... relativamente às vivências na escola ...»* Lília Fontes), e uma vez em absorção, emerge um sentimento de desconforto (*«No geral o que se sente... é desconforto! E qual o motivo? ...talvez o viver as situações, não é? ...nesse campo acho que se leva a escola para casa...»* José Sales) chegando ao ponto de ficarem com sinais de cansaço mais ou menos intenso (*«...sem sono... sem dormir... sim, apercebo-me de... estar perturbada... não se dorme nem se descansa»* Ana Sá) ou entrar em ciclos de exaustão até sentirem que entram em depressão (*«Entrei num ciclo vicioso... trabalhava, trabalhava, não dormia, ficava cansada... chegava às aulas, o cansaço manifestava-se... ficava deprimida, chorava, não dormia...»* Rita Lago)

mesmo que haja recursos e estratégias para tentar escapar («... *acabava por dormir pouco... e era ler para me defender*» Josué Orta) mas não deixa de ser evidente o quanto todos estes momentos são perturbadores e podem instabilizar os professores.

Mas no tecido relacional da escola, é a **agressão, quer física, quer verbal**, o fenómeno de representação mais viva para ilustrarem experiências de absorção emocional: («*estas agressões ficam! São... são duras! “tava” à frente de trinta alunos, não é? e são complicadas, sempre se é um homem que é batido por um miúdo... um soco que se fica com ele e pronto! pronto, tive ali dias...*» Martim Queijo), mesmo que a situação seja vivida pelos pares, não deixa de causar emoções negativas e instabilidade, que expressam através de irritação e revolta («...*e a sorte dela foi que ela não retribuiu, porque a gente infelizmente até a isto tem que se baixar... andam então contra a violência doméstica e não sei que mais balelas e as professoras a levá-las e nem podem responder... isto a mim põe-me!!*, revolve-me tudo por dentro, sabe? ...*mas a gente não sabe! Não se sabe o que fazer, ninguém sabe... falar é fácil!*» Luana Carris); e ainda que não esteja incluída agressão física, as situações de grosseria e desrespeito são marcantes («*Ele fez aquele gesto com o dedo... não fiz nada. Foi o que eu achei por bem fazer... nem sequer comentar... mas acho que foi grave, e ... pronto ficou cá... ficou cá gravado. Cá, em mim*» Ana Sá), e com efeito residual emocional.

Nos momentos de confronto, a situação súbita e a surpresa podem desencadear uma reacção emocional perturbadora e intensa, através de uma acção descoordenada («*e ele rasga o teste à minha frente... eu, bem... ainda hoje não sei porque é que fiquei sem falar! E vi-me inerte... mas... digo que fiquei sem voz! pura e simplesmente!*» Inês Gil). Estas imagens revelam não só esta impreparação para agir nestas situações, como ilustram claramente, quanto estas experiências podem ser devastadoras, com efeitos momentâneos de ineficácia, e consequências sobre o auto-conceito do professor. A corroborar as dúvidas relativamente ao tipo de actuação perante a agressividade dos alunos, estão as situações de descontrolo do próprio corpo, quando o sujeito vive a agressão e a arrogância.

Estas experiências de absorção de emoções negativas, apresentam nos discursos dos professores, a noção que **o corpo transporta estes sentimentos** e que **podem ser transmitidos**, e que **os outros podem “vê-los”** («...*transmito estas coisas... e a recalcar sobre isso... lá em casa chegam a dizer-me que eu casei com a escola “deixa lá isso, tu já estás em casa”, eles vêem logo... depois não saio daquilo, eu tento evitar, mas não consigo... não sei... isso fica cá dentro gravado, tá a ver?*» Afonso Alves). Têm a convicção que os seus sentimentos são percebidos («*ela (esposa) nota realmente que eu estou na escola... que eu fixo o olhar e assim... e que estou na escola “ainda não vieste para casa estás na escola” pronto, acontece ...*» Afonso Alves), e que estas emoções também são perceptíveis pelos

alunos («*Sim fico afectada, muito... entro na sala, acho que eles (os alunos) vêem... que eu fico sensibilizada... vêm as lágrimas sem choro nem nada, mas...*» Maria Ramos) e que todos, podem ter acesso ao que estão a sentir («*...conhecem-me pela cara, os colegas... eles sabem quando eu estou a entrar... a ficar muito cansada... e eles dizem logo estás com uma cara!...*» Maria Ramos) e por isso a sentirem que podem perder espaço de intimidade, o que os faz sentir ainda mais vulneráveis.

As situações de vivência emocional negativa intensa, com irritabilidade, ira, deixam memórias claras de **falta de controlo** («*... reconheço que quando eu parti para resolver a situação, estava extremamente nervoso portanto, e quando a pessoa perde o controle das suas emoções, obviamente que na maior parte das vezes dá asneira*» Saul Torres) tendo este tipo de descontrolo em algumas situações extremadas, que o sujeito não consegue explicar nem entender («*já... já perdi as estribeiras... e como?... como explicar a coisa?...tive um problema... e (pausa) um dia perdi-me!... e tive um processo disciplinar...*» Afonso Alves) mas acerca do qual percebe as problemáticas no seu universo micro e as consequências.

Um fenómeno não disponível na literatura, são as reacções emocionais de descontrolo do professor. Neste estudo, e partindo do tipo de análise discursiva que daí emerge, já que - à excepção de um professor, que vive essa situação com um sentimento emergente da Auto-Confiança, (como à frente se verá) - qualquer agressão a um aluno é percebida negativamente, com auto-culpabilização («*houve uma situação em que me exasperei e bati num aluno (olhar profundamente doloroso, penalizado)...bati, bati...*» João Silva) e com a percepção de que “se perdeu” («*e...e perdi-me*» Afonso Alves), como forma pessoal explicativa, para a compreensão do facto de não ter gerido as emoções no momento.

Estas situações têm sempre, além da análise do próprio, também **a análise da comunidade escolar** que toma conhecimento, o que na percepção dos mesmos, é sempre devastadora e não ajuda em nada aos directamente envolvidos («*era um medo... chegava ao portão da escola... uns ataques de pânico... assim (abandar de cabeça, olhos baixos...) e os outros... era um falatório... um falatório...*» Afonso Alves) e que é vista como um sinal identificativo do tipo do (não saber) estar dos professores e da profissionalidade («*ai de quem cair na boca de... não é?*» João Silva) o que expressa a imagem identitária negativa que na percepção individual se constrói deste grupo colectivo profissional («*... somos uma classe reles... somos a classe mais reles que há, somos nós, os professores, percebe? Somos maus uns para os outros, maus, percebe?*» Sara Gouveia), independente de estarem em causa situações extremadas ou não.

Esta evidência, de se assumir nos dispositivos discursivos uma imagem negativa da componente cumplicidade/ solidariedade por parte dos professores, é mais ou menos

transversal ao longo de todo este percurso que aborda o campo educativo, ao nível relacional. As relações inter pares emergem não só como pontos de desconfiança, discórdia e conflitualidade em situações pontuais, mas também – e por isso mesmo - como focos de sentimentos de isolamento pessoal e afectivo, e expressão de solidão.

Tal como em Vieira e Relvas (2003), também aqui, as situações de **afastamento e a distância são vividas com sofrimento e saudade** («... uma vez viu um miúdo a atravessar a rua e desata a chorar porque se lembrou do filho dele, e lá está... para essas pessoas era sacrifício» João Silva) uma saudade dolorosa, profunda e persistente que é percebida como destabilizadora das capacidades que sentem ter, mas que não conseguem realizar por se sentirem absorvidos («é... pela dor e pelos pensamentos da casa e da família... tenho lá a miúda com dois anos... é sempre a pensar, quando posso ir...» Luana Carris) tanto quando estão na escola, como quando estão em casa («... e é assim... na 6ª feira, já ando a pensar em voltar a pôr a roupa e aquilo...» Sara Gouveia) pelo que a noção de ir ou estar em casa não lhes devolve a completa serenidade («estou no fim de semana a pensar já na 2ª feira... ter que vir novamente para a escola, pronto...» Lia Marques) além da já vista “falta de paciência” em viagem, que é considerada («...um risco, claro está... custa-me mais... os quilómetros casa-escola! Muito mais, p’ra cá demoro muito menos, muito menos» Ana Sá) quer pela viagem em si, quer pelos locais onde circulam («bem, aquela serra de Bornes, até Sambade... é pá! aquilo é! E com o gelo!? a encosta é geadeira... um risco de vida diário, diário...» João Silva) que não estão em causa as distâncias mas as condições em que se efectuam, e que dizem respeito a contextos específicos micro, que em seu entender o Ministério da Educação não conhece nem entende («os quilómetros isso... (encolher de ombros) mas, eles p’ra Miranda, era dia sim, dia sim, todos os dias havia carros (acidentados) de professores na estrada... as oficinas devem ter um contrato com o Ministério, só pode!» Franco Ródão) ao ponto desta situação desencadear tipos de humor específicos, desde o cínico («eu estou à vontade... daqui a Timor é... 22 horas de voos» Josué Orta) ao sarcástico («...bem eu é que me ria se o Ministro tivesse que fazer todos os dias Bragança-Freixo... tá a ver, não é?!» Rita Lago) para poderem relacionar-se emocionalmente com a sua situação contextual.

Outro dos **factores de instabilidade e de absorção** por emoções negativas, como a angustia e a dúvida, são as avaliações («sinto-me antes das reuniões de notas... tou sempre a pensar, se sou injusta... ando ali três ou quatro dias... não durmo, não como, vivo muito isso!» Maria Ramos) que pelo seu carácter de continuidade e obrigatoriedade, iniciam e reacendem conflitos.

No global, as avaliações mantêm-se ao longo de todas as categorias descritivas que inserirem a Auto Consciência. Seja pelo conflito consigo mesmos para atribuição de notas,

dentro do actual sistema avaliativo, seja pelas reuniões, ou por dificilmente ser encontrado consenso relativamente às notas atribuídas, o facto é que dos sentimentos de frustração na avaliação, emerge esse viver o silenciamento e o “*estar atado de pés e mãos*” a que Correia e Matos (2001) aludem, e que alteram o significado de dignidade profissional, que podem, como os autores defendem, estar na origem não só do processo de “*desqualificação das práticas de avaliação*” (p.119) enquanto acto, mas também, e principalmente da sua “*desqualificação simbólica*”, como imagem de justiça e de respeito pelo outro.

Fundamentado em 16 unidades de texto de cada género, a análise categorial revela, como os professores, independentemente de viverem alterações relacionais (pelo menos aparentemente) sentem que caem em estados de espírito negativos e “*ruminam*”, pensando persistentemente, no que lhes fez mal, o que veio corroborar, as formas de stress, de ansiedade e de auto-culpabilização, já encontradas (Esteve1995: 113) e posteriormente verificados (Pinto, Silva e Lima, 2000; Cardoso e Araújo, 2000), mas que aqui adquirem uma abrangência e profundidade ainda não exactamente conhecidas. São os discursos dos sujeitos que se percebem, como pessoas instáveis, com mudanças de humor, desde a apatia à impaciência, à irritabilidade, que pode construir a postura conflituosa, que Vieira e Relvas (2003) encontraram, e que perturba – também em profundidade e extensão - aquilo que significa, o *etos* da escola.

Auto Percepção Consciente

«O meu corpo... o chamado corpo silencioso... em que há um ambiente em que a gente se sente bem... tem outros em que não...»
Afonso Alves, Trás-os-Montes

Os sujeitos deste grupo categorial, caracterizam claramente, o seu nível de percepção somática. Expressam nos seus discursos a consciência do seu estado de espírito, logo que as situações se desencadeiam, sentindo que têm a noção exacta do tipo de sentimentos que os invadem, identificam o que o seu corpo está a sentir, verbalizando-o. As questões a que se procurará responder são: quais são os sentimentos e as emoções que mais aparecem nos discursos dos professores? Em que contextos se desencadeiam? E são de tonalidade positiva ou negativa?

As vivências emocionais de irritabilidade e de revolta, voltam a estar ancoradas ao trabalho do Ministério: estão relacionadas com **injustiças da carreira** («...*eu não subia nada... quer dizer... tá a ver?!... Irritava-me... Claro! Chateava-me e irritava-me...*» Nuno Mota) quer a nível amplo, relacionadas com as formas como o Ministério tem regulamentado as suas carreiras («*não... não!... isto é essencialmente mau trabalho do Ministério, péssimo*

trabalho do Ministério» Franco Ródão), quer a nível local («...pior do que tudo é aquelas panelinhas... os compadrios e outras tretas...» Luana Carris) com os Conselhos Directivos.

Os sentimentos de impotência, de dor, decorrem em constatação de fenómenos de **injustiça social consigo mesmos** («*é o pior que há... é ser professor*» Afonso Alves) **ou de alunos** desfavorecidos. Com estes, se por um lado comprovam as suas percepções corpóreas do exhibir das suas emoções também deixam perceber o nível de envolvimento profundamente verdadeiro e activo dos professores, nas relações com os alunos («*... impotente em resolver algumas situações, e um aperto no peito, uma angústia até posso dizer, porque a gente olhe que sente-se, dói-se dos miúdos...*» Luana Carris) e como interface entre os alunos e a Escola («*é mágoa... é mágoa! estes miúdos têm direito por lei! o tal 319 e a Portaria 511... têm direito a apoio porque são diferentes e ser diferente não é mau!... pelo contrário, é só ser diferente mais nada*» Lília Fontes) ao identificarem injustiças que são postas em prática ao nível micro, pelos próprios pares e legitimadas pelos Conselhos Executivos das escolas.

Sem surpresa, e além destes, os contextos da profissionalidade que mais afectam os professores, são as situações relacionadas com **a avaliação**, desde as dúvidas que o sujeito vive pessoal e isoladamente, até às reuniões de notas. Os discursos constroem imagens de vivências de sentimentos de injustiça, mas que emergem através de percepções somáticas, como se os sujeitos sentissem sobre si mesmos uma agressão, com mal-estar, insónias, falta de apetite e revolta, que se mantém durante algum tempo («*Bom... estas coisas a mim dá-me volta ao estômago! ... esta distinção isto dá-me a volta ao estômago... porque o problema é a injustiça que se faz... e que a mim me dá volta ao estômago, são essas situações de injustiça*» Martim Queijo) por não quererem entrar em confronto directo com os seus pares, que podem ser devastadores («*...porque há injustiças... do arco da velha... coisas... perfeitamente absurdas!... caricatas!... Não têm nenhum sentido! ...no período de avaliação eu ando... sem dormir, eu não consigo dormir...*» Lília Fontes), por virem acentuar não só os sentimentos de descrédito intra grupo profissional, mas também ao nível ministerial, que em seu entender de alguma forma torna estas situações possíveis.

A **diferença entre as expectativas profissionais e a realidade**, desencadeiam frustração, tristeza, insónias («*...mas sinto alguma frustração... é uma tristeza, isto é uma tristeza... o pior que há hoje em dia é ser professor... é degradante...*» Afonso Alves) que consecutivamente não resolvem e acumulam.

Traduzem as suas **experiências emocionais através do corpo** («*Faço... talvez movimentos corporais... Apetecer-me gesticular fazer qualquer coisa... eu tenho uma dor que é uma espécie de fio eléctrico aqui no braço, aqui neste braço direito e também na perna, que é activada com períodos de ansiedade (pausa, silêncio) ... depois há rubores... há ataques de*

pânico... rubores, alteração de voz e tudo...» Afonso Alves), que para eles mesmos resulta chocante e perturbador.

As emoções perturbadoras a que o sujeito está submetido, reflectem-se através de **fragilidades do corpo**, marcadas pela inconstância de sentimentos de sensações subjectivas de mal-estar. Fazendo frente constantemente a este tipo de experiências emocionais, o corpo apresenta alterações circunstanciais e passageiras, indicadoras de menor disponibilidade da resposta imunológica (*«também há coisas que não consigo perceber... se eu estou bem agora... e se calhar amanhã já estou constipado!... mas às vezes, estou bem... não me dói nada, não é? hoje estou bem pronto!... como é que amanhã quando me vou levantar tenho uma dor nas costas?... como é que é possível...?»* Franco Ródão) cuja relação é identificada (*«bem eu então... este... esta tensão... se não estou doente, fico depois! É! Mas é que é assim mesmo...é o “engolir sapos”...»* Inês Gil), e nestas circunstâncias, é duplamente perturbadora a experiência, porque as respostas corporais ao stress, não são compreendidas claramente e portanto não podem ser alteradas.

Os professores sentem estas reacções, nos seus discursos, mas nem sempre as relacionam com a tensão, com a pressão ou qualquer outro factor. No entanto, quando acontece, não consideram que podem escapar-lhes, porque a vivência destas emoções integra as relações e conflitos ao seu mundo de trabalho, do qual não podem alhear-se por completo.

As **viagens**, além das perturbações já referidas, também acabam sendo momentos de reflexão e auto-percepção (*«até estou bem, o dia até correu bem e depois a caminho de casa faço... faço 100 km por dia... e nesses 50 km até casa noto que há um aumento de ansiedade estou no caminho... tenho um assalto de ansiedade!»* Afonso Alves) e conseguem especificar como o corpo se altera (*«Manifesta-se através de... desarranjos dos intestinos... mas há realmente uma manifestação no corpo que... (pausa) é a resposta física do corpo... assim... agitação interior»* Afonso Alves) mas não conseguem evitar que aconteça.

O **afastamento de casa, as saudades**, potenciam algumas manifestações somáticas negativas (*«sinto quando estou fora de casa, e das pessoas... e sinto...(pausa, inspiração profunda a esconder o olhar, olhos baixos) Sinto alterações, sabe? Nas costas, no corpo... nos intestinos, por exemplo... stress a nível da cabeça... uma pessoa está sempre a pensar no mesmo... até o gesticular... e não conseguir dormir...»* Lia Marques).

Mesmo no contexto em que as experiências emocionais ocorrem, os sujeitos detectam o que ocorre no corpo, e conseguem verbalizá-lo (*«Já saí da escola com sentimentos desagradáveis, pois já (...) ansioso... incomodado, e dou logo conta no momento...»* Hugo Pais), mas não têm poder de gestão à priori para o evitar.

Ainda que, naturalmente a pessoa tenha uma percepção positiva de si, pode acontecer que **a percepção mude, a partir de sentimentos negativos sentidos** com muita permanência: (*«E...nesta revolta, nesta injustiça...olhe, sabe?... nesses momentos considero-me uma pessoa pessimista... pessimista (voz muito baixa, abanando a cabeça) penso sempre que o pior me vai acontecer...»* Sara Gouveia) e em busca de compreensão das linguagens corporais, os professores buscam em memória, o sentir esse: *«sentir no corpo... um estado pré depressivo, não me sinto uma pessoa depressiva, mas um estado de tristeza... às vezes acentua-se mais, às vezes menos, mas traduz-se em exteriorizações de tristeza, uma certa apatia, percebe?»* João Silva, e uma vez percepcionados estes estados não fazem nada “activamente” para saírem deles.

Consideram-se **vulneráveis a determinados focos de tensão**, e nesses momentos, mesmo que comportamentalmente tenham estado controlados, a sua vivência interior, tem expressão somática consciente e evidente (*«É desconforto! ...mas sempre fui bastante exigente e mexe comigo faz-me tremer...quando vejo coisas mal feitas. Acho que sim, sinto-o em consciência»* José Sales). Estas emoções noutras pessoas, podem causar perturbação, como diminuir o apetite, ou buscar conformação através da habituação (*«Nesses momentos em que me provocam... eu... o meu corpo fala... tenho diversas manifestações eu... tenho dias que nem me apetece comer...! Se bem que... já engoli tantas...! (risos)»* Inês Gil), ou constatando apenas as expressões do seu corpo (*«agitação... nos membros superiores... (pausa velada) a gesticular... ah! a respiração... ofegante uma respiração de suspiros de... pronto ...de tentar aliviar (voz firme)»* Ana Sá) ou reunindo forças para se voltar contra o sistema, perante a constatação de problemáticas que revelam, o quanto e como o sistema retira a possibilidade formativa e social adequada: *«Não... é melhor vê-los perderem-se por aí, quando têm dois ou três anos mais... Porque é que não há um curso na escola de natureza técnico-profissional? Isto é injusto! Choca-me...! fico revoltada...»* Rita Afonso), por reconhecer os contextos essenciais ao nível micro.

As reacções de Instabilidade e Absorção, exemplificadas por 19 unidades de texto, deixam definitivamente claro como os contextos da escola, desencadeiam estes fenómenos, e a forma como eles são sentidos e que tipo de evolução atitudinal podem ter. Tal como a categoria anterior, são aqui percebidos aspectos da Auto Consciência de tonalidade negativa, que sem serem em si mesmo inerentes à C.E., como construto, do ponto de vista do seu significado, revelam um tipo de comportamento, através do qual a C.E. se expressa.

Auto Consciência Emocional

«é mesmo, uma incapacidade... não nos podemos desligar das emoções... não somos máquinas, somos pessoas e as emoções fazem parte de nós, são inerentes, moldam a própria personalidade da pessoa, as próprias vivências quer positivas quer negativas moldam... (pausa) não só a nossa personalidade mas também a nossa capacidade como educadores e como professores...»

Rui Cruz, Trás-os-Montes

Esta categoria descritiva, apresenta como os professores podem reconhecer as próprias emoções e constatar os seus efeitos, analisando como estes alteram o seu desempenho na vida prática. Goleman (1999) defende que: As pessoas que possuem esta competência, sabem (reconhecem) as emoções que estão a sentir e porquê. Compreendem as ligações entre os seus sentimentos e aquilo que pensam, fazem e dizem. Reconhecem a forma como as emoções afectam o seu desempenho: ou seja, colocam no seu discurso o seu “estado de corpo”, o que deveriam fazer, o que os remete para a sua percepção pessoal do que é a sua Inteligência Emocional. Contudo, tecem considerações acerca da realização emocional conseguida, o que os remete para o nível da Competência Emocional na vida. Em que contextos é que estas reflexões são vividas? Como são construídas nos discursos dos professores?

Nestes discursos pode ser apreciado - para o melhor e para o pior - o seu sentido de auto-crítica. Ter esta destreza é segundo Goleman (1999) possuir uma Consciência Orientadora dos seus valores e objectivos. Como se relaciona esta destreza, com o mundo profissional e o pessoal? Quando é que o mundo da Escola e o da família se tocam? Qual deles é maioritariamente a influência e o influenciado? Que sentimentos gera esta problemática nos professores?

Um dos elos da sua cadeia relacional, que está presente nos discursos, tal como foi verificado em Vieira e Relvas (2003), é o contexto **familiar, nomeadamente os filhos**, e o quanto estes podem ser penalizados pela sua não Competência Emocional (*«nos meus momentos de ansiedade... fico com menos paciência para aqueles que estão em casa, tenho dois filhos em idade escolar... e eu chego a casa e não posso estar com ataques de pânico... com ataques de ansiedade...tenho que perguntar como é que correu a escola, tenho que ajudar, e a paciência para isso já não é nenhuma... (pausa, olhar distante, na direcção da janela, depois olhar para baixo)»* Afonso Alves), e como essa constatação magoa (*«porque depois quem acaba por... receber estas... estes efeitos, são... (olhos molhados, mãos em frente da boca, sussurro) os mais pequenos, é neles que...»* Ana Sá), ou em outros casos, em que o companheiro é o alvo de emoções de tonalidade negativa (*«Quando o saco chega ao fim (...) é com o meu marido que... acabo por discutir com ele, por tudo e por nada, não é? Começo a levantar a voz... ele é que é impávido e sereno e vai deixando andar (risos trocistas...)»* Sara Gouveia) com maior ou menor sentimento de culpa.

Mas o que aqui se torna evidente, é a forma como estes factos, por consequência, tornam ainda mais perturbadora a sua auto-imagem como pessoa, ao nível do estatuto que têm a nível familiar, fenómeno que não se verifica, nos discursos, de forma inversa. Ou seja, esta amostra não corrobora aqui, as conclusões de Vieira e Relvas (2003), estes professores, constroem uma invasão emocional entre estes dois mundos, mas é o mundo da escola, através das emoções primárias e secundárias que o professor traz em si, aquele que acumula e invade o mundo familiar.

Os sentimentos persistentes negativos, de carácter invasivo, instalam estados transitórios de depreciação, num sentido de Auto Consciência negativa, que mede e analisa aquilo **que se deveria ser capaz (em termos de capacidade emocional) e do que se é capaz na prática (realização emocional)**, deixando no ar um nível de sofrimento evidente, com alguma deterioração do seu auto-conceito, que transcende largamente o tecido relacional e competencial educativo.

Abrange a totalidade do sujeito, como um todo de vida e de pessoa (*« não consigo explicar... a gente pensa que consegue contornar todos os conflitos, dificuldades... julga que consegue enfrentar o trabalho, por que se é homem, é forte, e depois inexplicavelmente acontece isto... (pausa silêncio) há medo! ...não consigo explicar... » Afonso Alves*). Embora haja também a construção discursiva do fenómeno inverso, o que se assume como princípio, é o que se coloca em prática (*«... um dia qualquer, eu tive que... tive porque de vez em quando dá-me assim não é?... uns rompantes! é quando de facto me pisam os calos e eu tenho que pôr as pessoas em sentido!» Lília Fontes*) assumindo também e experimentando um sentimento de auto-confiança e de dignidade pessoal.

O fenómeno do **afastamento, acumula pela situação de isolamento**, (nomeadamente quando esta situação se vive de forma continuada, ano após ano) **percepções somáticas negativas**, que os professores traduzem menos em palavras e muito mais na prosódia e na expressão (*«...mais sensível (abandar da cabeça lateralmente, inspirações, olhos fechados, sorriso triste), sei lá mais sensível... talvez precisasse mais das pessoas, não sei... mais apoio (olhar brilhante, lateral)...em S. João da Pesqueira... há 4 anos que eu estou lá (olhos molhados) e às vezes dou comigo a chorar... nem sei como nem porquê ...» Lia Marques*) mas que de facto expressam o tipo de sentimentos que os invadem.

O tipo de legitimação que “os costumes” conferem a um contexto escolar e o consequente **clima pedagógico e social envolventes**, são também criadores de um tipo de comportamento situado entre “o que deve ser feito” e “o que vem sendo feito”. Coloca dúvidas e instabiliza, mas sobretudo, emerge posteriormente como fonte de auto recriminação, porque não se faz nada em contrário (*«...sinto mágoa, frustração, pelo rumo*

que as coisas estão a tomar no meio disto, sabe? Também é frustrante sair da reunião com uma sensação de injustiça, porque se cometeram injustiças...» João Silva), ou porque o que se faz não parece ser suficiente («...contrapondo com um certo facilitismo, um certo deixar passar, um certo “as coisas têm de ser assim porque os outros também fazem”... diria que é o culto da não qualidade do não esforço... desiludido, fico desiludido... afecta-me na medida em que eu tento sempre ser o oposto, não é?...» Martim Queijo), mas que todavia não confrontam de forma definitiva.

A **instabilidade provocada pelas (não) colocações** é uma das situações que os professores vivem com mais perturbação, desorientação, reveladora de um tipo de emoções, que são sentidas conscientemente através de angústia, injustiça, incerteza e perturbação global na organização da sua vida. Mesmo que haja colocação cada professor pode ver-se a questionar outro fenómeno: a **hipermobilidade** que é tão perturbadora para a sua vida (*«bem eu é o quinto ano que mudo de escola... mas afinal o que é isto?...»*(pausa, levantar de mãos e ombros em sinal interrogativo) *é uma estupidez, é uma injustiça, é o que é... é o que é.»*) João Silva. O discurso de um professor comparando a sua situação e a dos colegas, é revelador, de que os sentimentos a cima ditos, ao longo de muito tempo, podem alterar o próprio desempenho racional dos sujeitos (*«... eu sei que vou ter trabalho! (mãos no ar, com as palmas voltadas para mim) não é aquela ansiedade em que muitos colegas estão... eles precisam saber, por isso (dedo indicador colocado na testa indicando sinais de loucura)... olhe! vão ao bruxo, pois!... claro (...) e esse colega comentou comigo que não só aí, nesse bruxo... a grande maioria... eram professores, geralmente para saber se iam arranjar colocação! veja só...»* Rui Cruz) procurando formas pouco compreensivas e racionalmente explicativas de encontrar serenidade.

Curiosamente nos seus momentos pontuais de conflito podem ser surpreendentemente **atentos aos sinais dos seus limites** (*«...de facto foram os sinais mais evidentes que eu dei, não poderei esquecer obviamente que tudo aquilo que foi a minha expressão corporal, que eu essa, reconheci-a! Interessante! (pausa)»* Saul Torres), ou assumindo que um determinado comportamento se insere no seu carácter, e que portanto, está para si próprio legitimado (*«...e depois eu sou daquelas pessoas que não sou expressivo ponto a ponto... vou enchendo... e depois se calhar quando encho, rebento...! Não fico muito tempo assim, não sou daquelas pessoas que fico com aquilo cá a remoer... não sou daquelas pessoas que fica a remoer... porque é que fez ou não fez... não sei quantos... e estar aqui a dar cabo dos meus neurónios!!»* Hugo Pais), mas que de uma forma ou de outra assumem reconhecê-los.

Um tipo de reflexão interessante é o que emerge a partir das diferenças entre as suas próprias emoções e as posturas dos órgãos de poder e de decisão, usando as relações com os

alunos, como barómetro, para reflectir acerca do estado da educação e a quem compete de facto saber o que se passa com a educação: (*«já saí daqui incomodado e farto de tudo... é desmotivante, e tem que se pensar rapidamente quem tem razão... alguém deveria saber»*; José Sales).

Este apontamento no discurso deste professor revela de facto uma Auto-Consciência Emocional, de tonalidade mais negativa que positiva. Envolve as relações inter-pares e com alunos, que tem carácter invasivo relativamente à sua vida privada, com efeitos devastadores, e no global tão desmotivantes, que pode levar os professores a consultar o bruxo, quando deveria ser o Ministério a ser consultado... e que de facto, *“tem que se pensar rapidamente quem tem razão”*, seja esta a razão de racionalidade, seja a razão emergente do juízo de valor emitido relativamente a qualquer contexto da vida dos professores.

Os complexos contextos que integram este mundo emocional, são de natureza multifactorial e ao cruzar a unicidade de cada sujeito com “a normalidade” que vem sendo atribuída às estruturas de poder e de decisão, pode ter-se este resultado: uma consciência concreta e expressa das suas vivências emocionais, mas com uma tonalidade negativa e perturbadora.

Este grupo categorial, constituído maioritariamente por unidades de texto emergentes por professores do género masculino, faz esta construção, de forma reflexiva, entre a sua auto-percepção e a possibilidade que reconhecem (em si mesmos) para gerir os estados afectivos, mas com a atenção focalizada no seu sentido de realização emocional.

Auto Avaliação Exacta

«...porque até há relativamente pouco tempo, eu tinha assim mais ou menos a ideia de que havia de mudar o mundo... hoje quem tem de mudar sou eu...»
Lília Fontes, Trás-os-Montes

Ser capaz de fazer uma auto-avaliação exacta dos seus comportamentos é conhecer os próprios recursos, capacidades e limites interiores (Goleman 1999:69,70). As pessoas que possuem esta competência, estão conscientes das suas forças e fraquezas. São reflexivas, aprendendo com a experiência. Estão abertas a opiniões francas, novas perspectivas, aprendizagem contínua e auto-desenvolvimento. São capazes de revelar sentido de humor e perspectiva acerca de si próprios. Como é então construído este leque de perspectivas?

Pode prevalecer o seu sentido de justiça, e o seu sistema de valores (*«...continuo a intervir sempre que é possível... mas continuo a intervir com a mesma garra...! (punhos cerrados na frente do peito)... com a mesma força com que sempre intervi!... mas de modo*

mais... mais maduro, de uma forma mais tranquila mais calma, e conseguir levar a água ao meu moinho.....» Lília Fontes), mas em constante aferição com o contexto.

O mesmo fenómeno pode acontecer através de situações pontuais, vividas na relação com os outros, em que o processo de reflexão emerge a partir de um sentido de humor claro, e auto-crítico, mas não-recriminador ou punitivo, o que resulta salutar: (*«Dei-me conta de que eu estava a iniciar a conversa, ao contrário do que eu normalmente faço, de cabeça baixa, a mexer numa caneta com o braço estendido, a fazer um risco num papel, e quando tive oportunidade de falar... foi a asneira completa! Portanto...* (gargalhada, abanar de cabeça, mímica facial de confusão mas sorridente) *... deu asneira! Isto não pode ser assim...»* Saul Torres) e permite ajudar a encontrar em consciência, uma imagem dessa experiência.

Ainda neste ponto há experiências emocionais, que ao serem interpretadas negativamente, são consideradas a não repetir, mas este processo é vivido sem sentido de humor (*«Depois senti-me mal... depois pedimo-nos desculpa, mas mantive que eu tinha razão, e que lhe voltava a repetir tudo, mas eu sinto-me mal, hoje não o diria de forma tão forte, seria mais snob e mais calma... apesar de sentir que tenho de me defender ...»* Sara Gouveia) prevalecendo o sentido de sobrevivência útil e necessário, mas tendo como pano de fundo a emoção de tristeza.

Noutro ponto de aprendizagem e de reflexão, está a consciência pessoal dos efeitos do exibir de emoções através da **mímica e da prosódia**, mesmo que o sujeito não assuma qualquer necessidade de alteração atitudinal (*«Quando me irrita (risos...) falo alto!... fico aqui com umas rugas na testa (aponta com os dedos a área frontal) movimento os braços... (gestos com os braços no ar, risos...) se está alguém ao pé de mim, deixo-o falar pouco (risos), acho que é mais ou menos assim, fico agitado... o corpo fala... o coração bate mais rapidamente, não me acomodo na cadeira... levanto-me... são as formas que o meu corpo tem de exprimir a ansiedade, e dou-me conta... dou-me conta»* Hugo Pais), mas expressando clara e concisamente o seu repertório comportamental de exibição emocional.

A análise acerca do seu desempenho, em termos de **forças e fraquezas pode acontecer, mas deixando marcas de angústia e desencanto**, num sentido de auto-percepção negativa (*«...a gente pensa que consegue contornar, que consegue enfrentar o trabalho, por que se é homem, é forte, e depois...»* Afonso Alves) e por oposição, curiosamente é construído um tipo de discurso oposto, que em análise global surge uma auto-percepção de auto-controlo e de assertividade (*«Eu perder as estribeiras... raramente... normalmente em tudo o que faço tenho de ter sempre o controle, e as coisas não me podem fugir da mão... »* Hugo Pais), facto que começa a revelar alguma comportamentalidade emocional, opositora

entre si, apesar de poder evidenciar alguma permeabilidade de realização emocional. Ou seja, parecem configurar-se níveis mais ou menos elevados de C.E. entre os professores.

Independentemente desta distinção, o facto é que também nesta categoria descritiva, os professores evidenciam a capacidade para construírem uma auto-reflexão sobre os seus limites e capacidades interiores, e embora mais nuns do que noutros, emerge uma auto-crítica reguladora, baseada em valores, que são usados implicitamente para se auto-avaliarem e encontrarem formas de reencontro consigo próprios.

O grupo que integra esta categoria descritiva, três homens e duas mulheres, representam a capacidade de reflexão acerca dos seus comportamentos e atitudes, e têm também essa perspectiva acerca de si mesmos, mas esta auto-avaliação, é um tempo e um espaço de auto aprendizagem, em que são analisados os pontos de interface entre os seus limites e o mundo que os cerca. Estes saberes adquiridos sobre as experiências tornam estas pessoas sabedoras, mais do que academicamente formadas. Apresentam uma notória capacidade para progressivamente moldarem os seus comportamentos às circunstâncias, seguindo o aprendizado intuitivo, e os pressupostos de vida, de adaptação e eficácia, e de sobrevivência social e profissional, revelando níveis de resiliência apreciáveis.

Auto-Confiança

«os senhores professores... deviam preocupar-se com aquilo que são dentro da sala de aula... do modelo que eles fornecem aos alunos! de facto a gente não ensina conhecimentos, ou os conhecimentos que ensinamos são menos pertinentes... são acessórios! é preciso ensinar aquilo que se é!»

Lília Fontes, Trás-os-Montes

Este grupo de sujeitos apresenta um intenso sentido do valor e de capacidades próprio. Segundo Goleman (1999: 76), as pessoas que possuem esta competência, apresentam-se com autodeterminação, têm presença, são capazes de manifestar perspectivas impopulares e de passar “maus bocados” por aquilo que está certo, e revelam-se resolutas, capazes de tomar decisões sólidas apesar das incertezas e das pressões. Será que os professores conseguem construir este tipo de habilidades? Como as expressam? E em que contextos se integram?

Como não poderá deixar de ser, um dos contextos mais relevantes, é o tempo de avaliação. No que diz respeito às tensões que envolvem a avaliação, define-se **uma posição determinada de agir, segundo o que na sua percepção está correcto** (*«não sou daqueles de deixar passar um aluno que não trabalha... que não está motivado, não está... não o deixo passar!»* José Sales), mas esta posição por oposição à “daqueles”, vem tornar evidente, que estes professores reconhecem, que há outros que não procedem da mesma forma, o que ilustra a multiplicidade atitudinal no campo educativo. Mas no que respeita ao sentido de Auto-

confiança, tornou-se evidente que mesmo perante atitudes assumidamente perturbadoras, como o uso da agressão, repudiada teoricamente, em qualquer contexto, há uma análise de situação, que remete para o objectivo e valores de formação moral («... *é preciso estar atento e para estar atento é entrarmos nos problemas... eu lembro-me da primeira vez que dei aulas, dei dois estalos num miúdo...! Eu conto a história sempre e ficam todos muito preocupados...e eu sempre digo, dei dois estalos no miúdo com muita dignidade! pode parecer um paradoxo, mas foi com dignidade, tanto foi com dignidade que o miúdo ficou a gostar de mim...! Ainda mais, os outros miúdos também não viram em mim um bandido, tirano, nada disso, a coisa foi tão transparente e natural que foi assim...*» Josué Orta) atitude que é avaliada a partir das convicções pessoais, do que significa “formação”, e que neste sentido, a mesma foi oportuna e eficaz.

Outro tipo de reflexão emocional, nesta mesma base, ocorre **após uma agressão por parte de um aluno**, em que **emerge essa auto-confiança** («*Bom ainda bem que tive o sangue frio para me controlar, não é? ...e foi um episódio... que me fez crescer de certa maneira, e...mas eu penso que ainda bem que tenho essa capacidade de não me deixar abater por situações... é assim, se não fui abaixo, se não fui ao charco com uma situação dessas... dificilmente deitarei a toalha ao chão... (sorriso)*» Martim Queijo), e a noção de valor pessoal e de coragem que são vivenciadas, perante situações agressivas («*digam o que disserem... dentro da sala estamos nós sozinhos com os alunos, ou os conseguimos controlar ou não! mais nada! ... ele levantou-se direito a mim... tinha o dobro da minha altura... aí, ou tinha estrutura ou nada... e lembrei-me... “podes ser maior mas se acontecer alguma coisa aqui participo na GNR”... lembrei-me, mas é preciso ter segurança, entende? ter... (punhos no peito, sorriso) o momento é connosco mesmos!*» Rita Lago) e que ao serem resolvidas lhe reforçam esse sentido de auto-confiança e estabelecem princípios de actuação competencial perante as turbulências dos alunos.

Contrariamente ao esperado, até a distância e o isolamento (numa escola do Pico, Açores), podem ter sido alvo de análise, como reconhecido contributo para a sua construção pessoal («*esses três anos ainda acentuaram mais o que eu era e ajudaram a compreender melhor o que eu sou hoje...tornei-me numa pessoa muito mais humana mais sensível, profundamente sensível... porque pela primeira vez percebi que se calhar poderia viver com poucas coisas...*» João Silva) num campo educativo alheio ao seu contexto de vida, e que portanto ao ser vivido com sucesso, os estimula e os reforça.

Mas há também uma lógica argumentativa muito específica: **a construção de uma identidade que emerge da formação pessoal como um elemento construtor de si** e da capacidade de acreditar em si mesmo («*aquilo que se é, tem que ser moldado desde o berço,*

não pode ser nenhum conhecimento científico universitário nem pedagógico, que vai dar à pessoa aquilo que ela não é! ...ela pode ter montes de conhecimentos... eu conheço montes de pessoas que têm montes de conhecimentos, mas que do ponto de vista humano, são pobres, pobres...» Lília Fontes), e que lhe confere um tipo de imunidade emocional e competencial que parece resultar sempre como um todo (auto) organizador e de forte impacto positivo.

O grupo categorial, sustentado por seis unidades de texto, de quatro homens e duas mulheres, revela o que é estar na educação nos contextos sócio-políticos e culturais actuais. Todavia é perceptível um nível de auto-confiança, apesar de eles mesmos darem a conhecer que os sistemas de valores se alteraram, desde a legitimação das competências do professor, até ao que é considerado normativo em termos de prática corrente, também há, apesar disto ou por causa disto, uma construção discursiva, que se agrega ao sistema de valores próprios, e se assumem os próprios pressupostos, independentemente de tudo e todos,

Uma vez apresentadas as categorias que inserem a Auto Consciência, pode ser perceptível que as mesmas podem ser agregadas em dois tipos de assunção:

- por um lado, emerge uma lógica argumentativa em torno dos valores axiológicos, num núcleo de professores que sentem ter Percepção Positiva de Si, que conseguem expressar Auto Percepção Consciente, a sua Auto Consciência Emocional, a Auto-Avaliação Exacta e sentem Auto-Confiança, que agregam em si um ponto comum: partem da credibilidade atribuída aos seus valores, a si, e apesar de nem sempre expressarem emoções de tonalidade positiva, revelam atitudes de tonalidade emocional positiva, em torno de consciência e de entidade. Esta é uma lógica ancorada ao valor maior de “ser”, e de “estar”, tendo como mais valia as experiências vividas, quer no seu universo pessoal, quer no campo profissional.

- por outro lado, emerge uma lógica argumentativa, ancorada na vivência do sofrimento, através de um conjunto de categorias, como as Alterações Relacionais e Racionais, as Reacções de Instabilidade e Absorção, e as percepções de que os sujeitos não conseguem produzir formas discursivas para se assumirem como professores, figuras dominantes no campo educativo. Esta lógica agrega a noção da confusão e da impaciência: não conseguem ter consciência exacta das suas emoções, não conseguem fazer uma avaliação precisa de si, razão porque também não conseguem produzir um discurso que expresse auto-confiança. Estas diferenças globais, algo em oposição, mas não exclusivas, indicam dois níveis distintos de maior e menor capacidade de Auto Consciência.

Da Gestão de Emoções

«Gerir as emoções... essencialmente... é gerir-nos!» Inês Gil, Trás-os-Montes

A segunda capacidade da I.E., assume aqui o estatuto de categoria-tipo, por agregar, através da narrativa dos dispositivos discursivos, acerca das suas realizações emocionais, dez categorias descritivas, conforme se explicita:

- Emergentes do construto, foram construídas a “Intrusão, Isolamento, Explosão”; “Racionalizar a Raiva”; “Afastamento Passivo”; “Transformação de Energia Emocional em Física”; tal como era preconizável não só na I.E., como conceito, bem como na análise de factores (Quadro 13), mas não exactamente como no estudo correlacional (Quadro 14)

- Nos dispositivos discursivos, a Gestão de Emoções não é construída através da manipulação pelas emoções negativas, pelo que o factor “Iliteratos, manipulados pela energia emocional negativa”, não consta das categorias descritivas que inserem o construto de Gestão de Emoções.

- Além das anteriores, também se integram (emergentes das unidades de texto dos discursos) as categorias descritivas com expressão de gestão de emoções em contextos de trabalho (Goleman, 1999): “Interacções Emocionais”; “Inspirar Confiança”; “Ser Consciencioso”; “Uma Esperança não Racional”; “Inovação”; e uma última, por estar presente em todos os discursos que abordavam “como deveriam ser aprendidas” as estratégias pessoais de gestão de emoções: a “Formação em Inteligência Emocional”.

Partindo, como anteriormente, das expressões (oral e mímica) dos discursos dos sujeitos, cada uma destas categorias descritivas será abordada agora, para finalmente se compreender em que contexto se percepçiona a Gestão de Emoções dos Professores: Que estratégias usam e como? E quais são as mais comuns e quando?

Antes de serem abordadas as categorias descritivas, fica o testemunho de uma professora relativamente ao aspecto da gestão emocional, no sentido de se ilustrar o fenómeno da dor relacionada à aprendizagem da Gestão de Emoções (*«...se se acaba por encontrar caminhos, pode-se sim... ou não... nem todos encontraram... eu acho que nem toda a gente consegue...! Às vezes mesmo que se queira não se consegue... não, mas alguns conseguem!»* Inês Gil), revelando que tem a percepção de que há professores que a revelam e outros que não, facto revelador também das diferenças que os pares, entre si, constataam nesta área.

Na Gestão de Emoções, sem estudos para estabelecer comparação exacta em termos de gestão das reacções emocionais, todas as categorias serão apresentadas, tendo em conta a construção discursiva dos professores.

Intrusão, Isolamento, Explosão

«... bem,olhe, eu passei-me completamente...acho que entrei em transe mesmo...» Sara Gouveia, Trás-os-Montes

Nesta categoria descritiva, insere-se o grupo que se deixa influenciar pelas suas emoções, e sente que é dependente delas para elaborar as suas apreciações aos contextos e para se comportar uma vez integrado neles.

Nestes estados, gerir as reacções emocionais, significa em termos práticos, viver as emoções sem oposição racional, apenas deixar-se arrastar por elas («...*muita pressão, muita confusão... angústia*» Saul Torres) seja dentro ou fora da escola, mas colocando esta, como fulcro do processo para o qual não têm resposta racional optativa: («*saí da escola com sentimentos desagradáveis, fiquei ansioso... incomodado... fiquei...fico agitado*» Hugo Pais); e que em posições extremadas, quando vivem situações depressivas, acabam por render-se ao contexto, por isolar-se, mas num isolamento (Goleman, 1995) por opção, sem objectivo definido («*isolo-me agora mais do que aos 25 anos... fico neste isolacionismo*» João Silva) e apenas sentirem que não têm paciência para nada («*e chego tão arrasada... fico arrasada sem paciência para nada... nada*» Sara Gouveia) sem se conseguirem confrontar com as problemáticas a nível macro, nem ao nível micro, sem conseguir concentrar-se em nenhuma actividade, situação a que Goleman (1995, 1999) chama de Intrusão.

Sentem que o seu campo de trabalho, desde as políticas de regulamentação para a sua carreira até às colocações, são terreno inseguro, mas na turbulência global, emerge apenas o sentimento de injustiça («*isto não se explica... é tanta a injustiça, a mediocridade, a mediania, a arrogância...*» Josué Orta), a insegurança social e pessoal («*para onde vou? (expressão de rosto interrogativa extrema) eu nem sei se vou! Ainda não saíram as colocações! Já viu? A questão é muito mais desumana, mais... gozam connosco...*» João Silva), e ficam “invadidos” por emoções negativas, como por exemplo, a angústia, a tristeza ou o medo («*fica-se com medo...*» Rui Cruz), perante os distanciamentos do Ministério («*a nossa situação é uma tristeza... é angústia, é isso... uma angústia... e a recalcar...*» Afonso Alves), e vivem em estado de preocupação latente, permanente, a pensar no que a originou («*...penso muito na situação... durante alguns dias... tira-me muito o sono...*» Sara Gouveia) e nas consequências deste estado em que se expressa a política da educação para as suas vidas («*... estava a falar e tal, e coisa... e sempre com aquilo na cabeça, sempre cá dentro*» Luana Carris) mas sem encontrarem perspectivas de mudança, e por isto, sem pensamentos alternativos de tonalidade positiva. Frequentemente, ao contrário do que seria esperado numa gestão de emoções - em termos adaptativos e de concretização de objectivos de vida pessoal e profissional - acabam por usar inconscientemente, situações exemplificativas e ou

pensamentos ainda mais deprimentes (*«quando fico assim pró deprimido, triste... só penso depois em coisas e assim coisas tristes e estúpidas»* Franco Ródão), magoadores do seu sentido de pessoalidade e profissionalidade.

São pessoas que, quando reflectem acerca das problemáticas do seu contexto de trabalho, além de expressarem fúria para com o poder político e poder executivo nas suas escolas, se sentem ansiosas, entram num estado de espírito negativo: (*«... às vezes estamos mesmo cansados, irritados, aborrecidos e... fica-se muito em baixo, sem dormir, sem vontade de nada, nem de conviver nem de se divertir até...»* Rui Cruz) com pensamentos intrusivos (*«...ansioso, desgostado... e prontos, e isto fica... se calhar fica mais do que eu penso...»* Afonso Alves) persistentes (*«e fica-se naquilo... a ruminar... fica-se a matutar»* Afonso Alves) sentem que o corpo está a reagir (*«com falta de ar, assim ofegante...»* Franco Ródão) mas muito mais pelos sentimentos de impotência que se instalam (*«fico ofegante ou até um bocado irritada, vermelha, não é? a impotência de não poder resolver...»* Luana Carris) mas não há nenhuma intervenção cognitiva de processamento de respostas apropriadas para a situação (mal colocados, muitos quilómetros, injustiças, agressividade dos alunos, etc.) e portanto não há desvio de atenção para outros pensamentos (*«perturba-me o sono, a capacidade de raciocinar, fico com vontade de desistir, sabe?»* Rita Lago) e porque não sentem que as suas problemáticas tenham resolução, num prazo perceptível de melhoria da sua qualidade de vida docente, sentem que também não conseguem sair dessas emoções.

Mas o mais preocupante, neste tipo de reacção emocional, referida como Absorção (Goleman, 1995), é a percepção de que quando estão sob o controlo destas emoções negativas, constata-se que (*«a tendência é também é para... (risos soltos, risos...) no nosso silêncio fazemos um pequeno insulto [à classe política, ao Ministério ou a quem faz as leis que regulamentam o ensino...] quando as coisas não correm tão bem»* Ana Sá), e em situações extremas (saturação das viagens longas, do facilitismo dos colegas, da indiferença do Ministério), podem usar pessoas, objectos e situações como alvo da sua fúria, da raiva (*«Quando o saco chega ao fim... Pff... Pff...se calhar às vezes vejo-me a ser antipática (...) fico irritada, e qualquer coisa expludo...!»* Sara Gouveia) ou a desconhecem-se nas suas próprias acções, perante os conflitos com os pares (*«...a perder as estribeiras?... já, já e porquê?... Era uma situação que eu não sabia como geri-la...»* Saul Torres) exteriorizando um nível de agressividade, que até aos próprios assusta. Pode acontecer de forma inusitada, de repente, seja com os pares (*«bem eu passei-me completamente... eu chamei-lhe de tudo e mais alguma coisa, desde lhe agarrar na camisola... enfim... foi uma coisa muito agressiva... toda a gente viu eu andei ali uns dias cheia de vergonha...»* Sara Gouveia) seja com os alunos (*«...e nem lhe dei hipótese de responder, de tal forma fiquei irritado (palavra dita com força)*

...e bati-lhe! Bati no miúdo!» João Silva) devolvendo-lhes um sentido de Auto-Percepção negativa (« *eu nem... eu nem quero pensar nisso...* » João Silva) que dura muito tempo, ou noutros casos, ser o factor de maior conflito (« *era melhor não ter falado, porque depois geraram-se mal entendidos! eu não atingi os meus objectivos, fui mal interpretado e...* » Saul Torres), mas todavia, reconhecendo que são processos quase ingeríveis, tendo em conta o contexto em que surgem.

O grupo categorial, formado por dezasseis unidades de texto de professores e sete de professoras, vem no global, apresentar as (não) estratégias de gestão, que cada um foi vivendo, no decorrer natural das alterações somáticas, tal como foram observadas no exhibir das reacções emocionais. Esta categoria é aqui interessante para exemplificar, como em situações inusitadas, ou intrusivas continuadas, se desenvolvem atitudes e comportamentos menos correctos, mas como os mesmos acabam por ser as únicas formas (menos felizes) encontradas para dar uma resposta brusca, imediata, somatofisiológica, a uma situação não reflectida, sem o contributo neo-cortical, a que os autores (Goleman, 1995, 1999; Damásio, 1995, 2000, 2003) dão ênfase, como contributo para assumir o tipo de comportamentos assertivos, que caracterizam a C.E., no sentido da eficácia relacional.

Racionalizar a Raiva

*«Quer se queira quer não...Tem que se controlar! é que se não... não
somos nadinha, somos assim uma coisa...»* Inês Gil, Trás-os-Montes

Este grupo, insere os comportamentos de resolução emocional, em que recordam que estiveram sob uma reacção emocional intensa e súbita, que lhe condicionou o próprio corpo («... *aquele momento ali... e o problema que foi gerir aquilo...! Tudo! Aquele tempo... aquele espaço onde cerca de dez minutos... que eu fiquei ali sem voz!*» Inês Gil) ou sob uma onda de irritação, ou de fúria perante uma colega («*e vi-me assim a falar, sem olhar para ela, a fazer uns rabiscos...*» Saul Torres) ou um colega («*bem, aquilo foi uma vergonha*» Sara Gouveia) ou até perante a agressão física dos alunos («*no fundo é... um homem socado por um miúdo, tá a ver...*» Martim Queijo) mas, que independentemente do contexto, conseguiram olhar por outro prisma, reavaliaram as causas da ira, ou da irritabilidade. Este facto volta aqui a ilustrar a diferenciação de atitudes («*eu sou mais o oito ou o oitenta...*» Nuno Mota) e portanto de formas diferentes de realização emocional («*ora bem... o que faço, bem ou mal não sei, é ver o porquê das coisas, aquilo que por vezes chamam racionalizar das coisas...*» Saul Torres) entre o grupo de professores.

Ou seja, estes, no momento, conseguiram raciocinar («*Bom ainda bem que tive o sangue frio para me controlar, não é?*» Martim Queijo), ou posteriormente foi usado o humor

acerca de si mesmo (*«eu vi logo... e deu asneira! (risada)»* Saul Torres) para tentar perceber o seu comportamento e ter acesso ao seu auto-conhecimento nos contextos em que se expressa (*«...e a mais valia que eu tenho nisto tudo de facto é não tentar analisar os factos em si, mas ver o que os envolve... e por vezes de facto só passado algum tempo é que eu consigo ver o porquê daquelas situações...»* Saul Torres) e identificar as situações e reconhecer que hipóteses alternativas é que poderão ser de futuro encontradas (*«Quando levo maus sentimentos... faço... Olhe, tenho que pensar muito... reflectir muito... pensar... pensar! posso de facto passar horas deitada de costas em cima do meu sofá a pensar no assunto... sem praticamente dar atenção a mais nada do que se passa à minha volta... até eu conseguir digerir cá dentro aquela história toda...»* Lília Fonte) numa acção reflexiva que pode elucidar o sujeito a reconhecer o que os levou à irritação ou à raiva, e as suas formas de expressão.

Encontram estratégias muito pessoais de intervenção racional, seja para “esquecer activamente” o assunto (*«eu estas coisas...tento esquecer! são episódios que não... até se faz um esforço superior para... (sorriso triste) para desaparecer da memória, são episódios para não lembrar...»* Martim Queijo) seja para apoiar as suas acções futuras (*«eu não me posso esquecer de uma história pessoal também, em que aprendi " no dia em que a coisa acontece em que a situação acontece aquilo é um problemão... no dia seguinte é só um problema... e no terceiro dia já é um problemazinho" essa é uma das máximas que eu assumi!...»* Saul Torres), que traduzem a relatividade da importância atribuída a um dado estímulo emocional. Ao mudarem as emoções que activam o seu corpo, eles sentem-se mudados e agora, têm novas perspectivas e percepções mais moderadas e racionais relativamente aos contextos.

Mais, aproveitam cada momento de invasão pela irritação, ou pela raiva, e como conseguiram raciocinar, tomaram consciência dos factos no momento em que ocorriam, e raciocinaram, analisaram (*«e... já estou assim mais pausado, já estou mais relaxado... porque isto é tudo assim muito íntimo... (risos) aquele foi! Mas mais ou menos sempre consegui gerir...»* João Silva) aprendem e ficam alerta: (*«Eu nas situações de conflito, a maior parte das vezes, digo assim "tu tens que ter controlo...!" porque, eu era um bocado impulsiva...»* Inês Gil) tentam identificar essas emoções perturbadoras, e examinam-se (*«Tou a policiar-me... tou! Porque já sei que pode transbordar! Pode! Ai pode, pode!»* Inês Gil) para aprender como elas se podem tornar devastadoras, e reavaliam-se preventivamente, no processo de raciocínio.

Este tipo de atitude, é uma estratégia de tal forma compensadora, que quando estão sob ansiedade, sentem e têm a percepção de mal-estar (*«chego ao trabalho, esqueço... faço o que tenho que fazer... pronto, mas sempre com aquela ansiedade... a coisinha de chegar a casa de ver a filha...»* Luana Carris) e de algo ameaçador, mas também sentem que pensar

nisso é aprender a lidar com o facto melhor (*«e umas vezes à procura de uma solução... outras vezes à procura de uma tranquilidade... (sorriso suave, mão no peito) de uma tranquilidade que eu necessito... porque tive necessariamente que aceitar, que sou incapaz de ultrapassar aquele obstáculo...!»* Lília Fontes) ou dialogando consigo mesmo (*«Falando sozinha!... (olhar lateral, braços cruzados sobre o peito, mãos à frente da boca, olhos fixos, firmes... sorriso ténue) a falar sozinha tipo a recapitular o que é que aconteceu, e voltar (forte contenção, controlo de voz e gestos...) recapitular... rever... o que é que está a acontecer... pronto, aquilo que me fez mal, não é?»* Ana Sá) para da próxima vez estarem mais preparados.

Um bom exemplo disto é que acabam por conseguir (*«algumas situações que a gente... fica mais irritada... mais revoltada... mas não, ainda não me perco...»* Luana Carris) quando estão sob ansiedade, não deixam de sentir angústia (*«...olhe é reflectir um pouco a razão de ser, questionando o porquê...»* José Sales) mas tentam apanhar esses momentos o mais no início possível, impedindo o que uma professora chama “o efeito bola de neve” (*«tento sempre aliviar esse mau estar tentando separar (veemente) a escola e... impedir que o mal-estar influencie (braços cruzados, mãos frente à boca) e que entre em bola de neve... que esse mau estar vá para casa e, pronto... tentar que não haja uma mistura de sentimentos, se bem que também é difícil (voz velada) é difícil...»* Ana Sá). Apesar de ser assumidamente um processo difícil, vai sendo progressivamente conseguido, invertendo por isso o tipo de sentimentos que daí possam emergir. Quem viveu o processo, “difícil” de se gerir conscientemente, parece ter retirado daí consequências positivas (*«...fez-me bem, é o que eu digo: fez-me bem! ... porque eu agora reajo em determinadas situações de forma diferente do que reagia nessa altura...! eu digo que foi um educar de emoções...! foi um educar de emoções... que eu tive que fazer, foi a primeira escola... escola de vida!»* Inês Gil), ao nível da sua gestão pessoal, com repercussão em todas as áreas de vida.

É este tipo de actuação que pode fazer com que o sujeito sinta que “joga” com as situações, mantendo o domínio sobre elas (*«sempre joguei muito, sempre tive um domínio muito forte de... domínio, no bom sentido, no bom sentido...a parte psicológica, a minha capacidade de ligação, de relacionamento...»* José Sales), o que tem um efeito muito positivo ao nível das suas competências, enquanto pessoa e enquanto professor.

Esta categoria é sustentada por dez unidades de texto de professores e oito de professoras, mas mais do que assinalar a maioria masculina para esta habilidade, importa perceber, como é conseguida, principalmente quando a racionalização é conseguida, ao mesmo tempo em que a situação se desencadeia. A imagem que fica, é que a racionalização é

tanto mais eficaz - e tal como Goleman defende – quanto mais precocemente é conseguida, mas o melhor método verificado, é o seu uso de forma preventiva, no quotidiano.

Afastamento Passivo

«... Quando vejo que a tempestade está alta, saio e arejo!...»

Inês Gil, Trás-os-Montes

Este grupo não revela nem assume as destrezas de raciocínio no momento de activação emocional, mas também não se deixam absorver, nem ficam dependentes das emoções. Os professores encontram vários tipos de Afastamento Passivo.

Como se entrassem num caminho de gestão “lateral”, pura e simplesmente, procuram o afastamento, seja físico ou interventivo:

- **afastamento interventivo**, em equipa, revela-se na omissão cautelosa (*« sempre foi um pouco a minha auto-defesa... (risos, riso solto e alto) aah... ficar resguardada e recatada (risos... risos)»* Ana Sá) ou no silêncio do “não-confronto” (*«não marco o meu ponto de vista, permaneço em silêncio...»* João Silva), que é assumido, como um refúgio à perturbação, que a interpretação da sua intervenção teria (*«concerteza que nos refugiamos... se eu expresso o meu sentimento e não é bem interpretado, segundo a minha filosofia, segundo a minha maneira de estar, então se calhar é preferível estar... não deixar passar nada. Quer dizer, evitar transmitir... os nossos sentimentos... acontece muitas vezes!»* José Sales), mantendo assim atitudes permissivas à convivência, e a preservação do sujeito, e portanto o controlo das suas emoções e das situações.

- **o afastamento físico**, com ausência física quando vivem situações que ficaram invadidos pelas emoções negativas, ou pela irritação ou ira, procuram afastar-se (*«se eu tive metida na contenda ou tive a presenciar a contenda mas até nem me pertencia muito, afasto-me, e essa é a posição...se ali está uma coisa que me vai enervar, mas que até nem é para enervar...faço assim: o melhor é sairmos e caminharmos... virar as costas, arejar...»* Inês Gil), buscando uma evasão (*«...viro costas e engulo ou assim... viro costas, tento distrair-me por outro lado...»* Maria Ramos) ou ausentam-se em sossego para pensar (*«continuo a remoer o assunto... à procura de pistas... de soluções...»* Lília Fontes) reconhecendo a sua momentânea incapacidade para a vida social (*«às vezes apetece-me ficar sozinho... e se alguém me telefona "...não queres vir tomar café?" digo assim: "... não, não quero, hoje não me apetece sair..." (sorriso suave, olhar lateral) ...saio sozinho e fico sozinho... às vezes, até me acontece sentar-me no carro, assim um bocadinho... a pensar naquilo que fiz... ou naquilo que me aconteceu...»* Hugo Pais) mas predispondo-se para a reflexão, como forma de

serenar e alhear-se do estímulo emocionalmente competente, e tentar “arrefecer” em ambiente sem nenhuma provocação.

Além destes afastamentos momentâneos e súbitos, há outros afastamentos passivos, em que os sujeitos, encontram uma actividade reparadora, mesmo que essa actividade seja o repouso, para sentirem o corpo relaxar e recuperar energia.

Neste contexto, este grupo, usa:

- **O sono**, é encontrado como forma de se defender (*«tenho o mecanismo de defesa, durmo...»* Josué Orta) das perturbações que sabe que vai sentir, ou como forma compensatória, já experimentada em situações anteriores: (*«digo assim mesmo, "preciso mesmo de dormir"... eu consigo controlar isso, e não entrar... eu consigo porque conheço o meu organismo, e sei quando estou mesmo a ficar (sorriso)...»* Maria Ramos).

O sono é por vezes procurado (intencionalmente) de forma consciente e com recurso a fármacos (*«depois de uma noite dormida a situação alivia muito... há o descarregar dessa tensão... mas se fico sem sono... sem dormir... aí eu recorro ... numa situação ou outra pontual... tudo bem, mas quando isso se repete, quando isso é prolongado, acabo por recorrer - como faço m... por vezes... a fármacos»* Ana Sá) mas com o mesmo objectivo já citado.

- **Vegetar ou dar-se “à preguiça”**, como espaço de relaxamento emocional e mental (*«...é chegar a casa e deitar ou ficar no sofá e ligar o televisor e não pensar em mais nada e vegetar um bocadinho... porque às vezes o cérebro está a mil! ...mais vale vegetar um bocadinho e não pensar em mais nada...»* Rui Cruz), dando-se tempo emocional e cronológico de se encontrar consigo próprio, de se recuperar.

Mesmo sob invasão da irritabilidade, da ira, travam o ciclo de pensamentos hostis, procurando uma distração, como Goleman (1995, 1999) defendeu. Mas aqui assume formas diferentes, já que a **distração**, pode ser com obtenção de prazer no momento em que se vive, ou pode ser de reflexão, de relaxamento.

- **Cozinhar** pode ser uma libertação às ideias menos serenas (*«...gosto bastante de cozinhar porque é uma altura em que não penso em mais nada, é um escape... e então quando estava lá, quando me dava para cozinhar, cozinjava...»* Rui Cruz), e quanto mais sucessivamente é posta em prática com esse fim, mais eficácia oferece.

- **Jardinar**, ou apenas esgaravatar na terra (*«... o estar a jardinar, que eu gosto muito de jardinar, alivia-me bastante... é o chegar a casa e dar a volta ao jardim, já me alivia de stresses»* Lia Marques) é procurado como forma de alívio, de sentimentos de calma (*«...à procura de calma... por vezes associo isto... este processo ao meu jardim... a mexer nas plantas...»* Lília Fontes) que assumem ser produzidos desta forma.

- **Comprar**, ir às compras, como actividade hedonista, apesar de em Goleman não ser reconhecida como uma forma gestora de emoções, aqui é vista como uma forma de escape e estimulante para o humor («*Olhe... Quando estou mais stressado, com mais problemas, se me apanho em Vila Real sou capaz de gastar dezenas de contos em compras! ... em roupa e em CDs e em vídeos, quando estou assim mais em baixo ... e depois fico aliviado! ... fico! então ... para nos sentirmos melhor... bem com a nossa moral, o nosso ego! é uma fuga! ou seja, uma estratégia também... pelo menos para subir o moral... comprar umas coisas bonitas e...roupa por exemplo... só comprar... comprar*» Rui Cruz) e estimuladora do ego.

- **Um hobbie**, é uma actividade, que sem perder o seu carácter hedonista, não tem o consumismo do anterior. Nesta actividade, o sujeito busca uma compensação de gratificação interior, de natureza afectiva («*Olhe, e outras vezes... um dos meus hobbies que eu tenho: a apicultura...! e vou espairecer... vou até lá! só que chego lá e fico assim a observar... fico... fico lá sentado a observar o movimento das abelhas e acho que me alivia...*» Hugo Pais).

- **Trabalhos manuais**, ocupando as mãos e solicitando uma atenção relativa («... *entretenho-me muito a fazer trabalhos manuais e de facto ocupa-me bastante, o espaço da minha cabeça (olhos risonhos) p'ra não estar sempre a pensar na minha casa (abana a cabeça, olhos brilhantes) com quem gostaria de estar e não estou...*» Lia Marques), são proporcionadores de calma.

- **Passear**, ver montras, proporciona movimento e relaxamento («*Quando vejo que a tempestade está alta, (sorriso) saio e arejo! Arejo... apanho um bocado de ar, passeio (sorriso) ver montras...quando as coisas não me corriam lá muito bem, eu ia ver montras*» Inês Gil).

Este tipo de gestão, não é imediata, precisa de tempo e espaço. Também não tem intervenção cognitiva no momento, nem se consegue nestas estratégias a obtenção só por si, das soluções problemáticas, mas gera bons efeitos de gestão posteriormente.

Esta categoria, fundamentada em dezassete unidades de texto, clarifica como os sujeitos que assumem: “fiquei sozinho a arrefecer simplesmente”, pode significar, tal como preconizou Goleman (1995), que conseguem “arrefecer”, ou seja libertar-se da energia emocional de tonalidade negativa, o que diminui a sua perturbação e podem assim (re) controlar o seu comportamento. Qualquer uma destas actividades aqui apresentadas, é para os sujeitos nesta perspectiva, uma forma de gestão eficaz de emoções.

Transformação de Energia Emocional em Física

«houve tempo em que era passar a ferro! coisa que toda a gente achava uma estupidez! mas eu não... vincar calças por exemplo, vincar... (risos) aí ri-se? Experimente só! a pressão sobre o ferro...» Inês Gil, Trás-os-Montes

Este grupo, corroborando o construto teórico (Goleman, 1995) nesta matéria, em situações de ansiedade ou depressivas, assume que sente alívio se praticar actividade física, ou desporto. Mas além destas, há outras actividades que inserem os discursos destes professores para ficarem mais relaxados, e encontrarem a sua harmonia emocional. É assim, que de alguma forma sentem alívio, se tiverem uma actividade, tal como:

- **O exercício activo** (aeróbio), nos espaços sob orientação (*Para escapar? ah...se for ao ginásio, por exemplo ... relaxo, fico prontos melhor*» Lia Marques) o que parece surtir um efeito simultâneo de evasão e de relaxamento.

- **As técnicas de relaxamento** activo (*«por exemplo o Raiki, os exercícios de respiração, todas aquelas posições que não têm nada de exuberantes mas que fazem com que haja esse retorno da calma e da tranquilidade»* Saul Torres) são também reconhecidas como forma de relaxar e de auto-recuperação afectiva.

- **A actividade física**, em contacto com a natureza (*«e então passar um dia, uma hora, seja o que for, dentro do... só, na natureza!... passear, fazer qualquer actividade em contacto com as árvores, com a terra...»* Saul Torres), mas dando ênfase aos cheiros e cores.

- **Respirar**, sentir que a respiração alivia e inverte o significado da valoração emocional em que se estavam a conduzir os pensamentos (*«compensar ao fim de semana... respiro...! essencialmente! respiro, vou passear»* João Silva), deixando uma sensação de bem-estar (*«respiro o ar puro (gesto manual de entrada de ar...) respirar...»* Inês Gil) em que os movimentos respiratórios são considerados essencialmente importantes (*«ah! a respiração... ofegante uma respiração de suspiros, de... pronto de tentar aliviar (voz firme)»* Ana Sá).

- **Passear** longamente, mas de forma orientada (*«o ir dar um passeio... só o dar um passeio lá no bairro já me alivia bastante...»* Lia Marques) que independentemente do espaço (*«passear...! (risos cúmplices) saio, passeio!»* Inês Gil) é sentida como forma de alívio (*«uma forma de individualmente... uma pessoa tentar... não resolve nada, mas é aliviar (voz velada)... aliviar... alivia uma passeata a pé...»* Ana Sá).

- **Jardinar**, lavar ou uma actividade ligada à agricultura, como actividade de relaxamento (*«o estar a jardinar, aquela actividade, que eu gosto muito de jardinar... alivia-me bastante»* Lia Marques) sobretudo se se assiste ao desenvolvimento das plantas (*«pego no tractor e vou ver se as oliveiras... se têm muita azeitona ou se não têm... se os castanheiros vão ter castanhas se têm mamões...e prontos, fico bem, fico bem»* Franco Ródão).

- A prática de **desporto** (*«Gosto de prática de desporto, de preferência ao ar livre... gosto de jogar...»* Franco Ródão) é sentida como forma de sensação positiva de sentir o corpo e o espírito; (*«nos Açores, tinha... fazia desporto... quando fico num sítio, pelo menos temporariamente, um ano ou assim, sempre recorri a... desporto, movimento...»* Josué Orta).
- O **contacto com a natureza** (*«junto da própria natureza... eu sinto-a como minha, pronto! os próprios terrenos, os rios... a paisagem»* Franco Ródão) independentemente do tipo de espaço geográfico (*«gosto muito de no Inverno ir à praia... fazer passeios à beira do mar, sabe bem, a praia sabe muito bem, eu gosto muito... transmite-me confiança!»* Josué Orta).
- Ver a **paisagem** (*«a paisagem, a envolvência... na Graciosa olhava-se o mar, olhava-se uma paisagem natural... a própria paisagem envolvente, os fenómenos naturais..., era muito mais emotivo que o chegar a Matosinhos e olhar o mar... era um mar banal»* João Silva) parece desencadear sentimentos de auto-reflexão, e de serenidade.

As nove unidades de texto, de professores, fundamentam a maioria das práticas de exercício ou de contacto com os elementos, e as sete unidades de texto das professoras fundamentam mais a respiração e o passeio, como formas de gestão de reacções emocionais. Nem todas estas formas de gestão, foram apresentadas por Goleman (1995), as que apontam uma maior proximidade com a natureza, ou o uso de actividades domésticas são aqui, uma inovação ainda não encontrada, mas segundo os sujeitos, com eficácia comprovada.

Interacções Emocionais

«Conversar... e procuro... uma pessoa qualquer, um amigo meu, uma amiga, e converso, o que me aconteceu... e às vezes sinto-me aliviado! Aquilo pronto passa-me...»
Hugo Pais, Trás-os-Montes

Esta categoria descritiva, que não é contemplada no construto, emerge neste percurso qualitativo, inteiramente a partir dos discursos acerca da importância que a interacção emocional tem na Gestão de Emoções destes professores. Podem sentir que é a família, os amigos, os colegas ou até falar consigo mesmos, dependendo do seu nível de ansiedade e a disponibilidade que têm para manter estas relações. Assim, estabelecem interacções emocionais com:

- Os **grupos de colegas** na escola (*«ao falar com os outros... tirar dúvidas e às vezes problemas que surgem, acho que há necessidade de nós estarmos juntos... se estiver na escola e aparecer alguma dúvida somos quatro, cinco, ou oito... oh pá uma pessoa tira uma dúvida, outra tira outra, outro isto ou aquilo...»* Nuno Mota), modifica o significado dos quotidianos do campo relacional educativo, (*«é com eles normalmente que desabafo...se*

estou mais em stress ou se... quando já existe uma certa confiança, não sou daqueles que vai logo escancarando as situações...» Rui Cruz) ao ponto de poderem ser trocadas reflexões e estados de espírito, mas assegurando momentos reconfortantes de partilha (*«ou então partilhando... de vez em quando partilho com colegas... em troca de opiniões, de... vivências de experiências...os colegas mais próximos...se houver um bom ambiente...» Ana Sá*), mesmo que estas interações tenham um alvo preferencial (*«na sala dos professores pois tudo se diz, não é? Faz... faz bem falar com os colegas, com o director de turma geralmente, fala-se mais com o director de turma...» Afonso Alves*). Esta estratégia também serve para resolver questões pontuais (*«ando sempre a perguntar aos colegas... mas olha e tu...? e se fosse assim que é que davas...? faço muitas vezes isso...» Maria Ramos*), e colocando a atenção em situações de conflito (*«eu tenho situações muito próximas e acho que podemos falar, falo e chegamos a... a bom termo, em que se vê os prós e os contras... em que se vê quem errou quem não errou...» Inês Gil*).

- Um **colega específico**, com o qual se estabelece uma relação próxima e de confiabilidade (*«Vinha com uma colega conversávamos uma com a outra... é a maneira de nós... de nós nos acalmarmos, não é? Olhe... é a conversa, a poder da conversa, pronto... também a gente desabafa, põe fora...» Luana Carris*).

- O **núcleo da família**, serve como ponto de confiança, de solidariedade e de cumplicidade: (*«estar com a família... recarrego baterias, entende?» João Silva*), e de reforço positivo para as suas questões mais pessoais (*«agora é certo que eu tenho no núcleo familiar uma base de sustentação para todos esses meus problemas ...» Saul Torres*) e na família, com todo o contexto envolvente (*«Os fins-de-semana descontraem-me muito ... é aquela chamada área de conforto... ir à aldeia... ir à minha aldeia e estar lá, participar nos trabalhos agrícolas, e assim distraio-me... a casa da mãe ... uma comida... aquilo que nos sabe bem...» Afonso Alves*) em que se assumem como receptores de afectos verdadeiros (*«com a família...acho que as pessoas que vivem à minha volta gostam muito... eu pelo menos sinto... (risos) são pessoas ...tanto o meu marido como a minha sogra...se eu não viesse para casa e não encontrasse aquele...(sorriso cúmplice) eu acho que...(abana a cabeça negativamente, olhos molhados)» Maria Ramos*) que lhes servem de reforço e (re)equilíbrio.

- Os **cônjuges** cúmplices (*«o meu marido... telefonamo-nos todos os dias...» Sara Gouveia*) independentemente do género (*«com a minha mulher, e com a minha irmã... não são professoras mas... partilhamos...» José Sales*), servem de apoio e troca de sentimentos (*«... e depois, falo muito em casa com o meu marido» Maria Ramos*), quer de forma explícita quer implícita (*«tenho um marido impecável que quando me vê um bocadito a pensar... já*

sabe! só... só me avisa que está nítido na minha cara (risos)» Inês Gil), a quem já não precisam de explicar o seu estado de espírito, o que lhes facilita a compreensão e empatia.

- O **voltar às origens**, e encontrar-se com algo que lhes diga essencialmente respeito (*«às vezes o estar no meu quarto, mexer nas minhas coisas, sentir, pronto que é ali...» Lia Marques*), como que a reencontrarem-se nos seus objectos pessoais, ou em modos de vida que ajudaram a iniciar (*«e andar ali, ver as coisas que plantei, não é?... Estive na Madeira, e cada dois meses eu vinha cá... três ou quatro dias, sentia falta...» Franco Ródão*).

- Os **amigos** mais próximos (*«Para ultrapassar?... Olhe telefone!(sorrisos)... telefone... agarro-me ao telefone (mãos a gesticular) e telefone p'ra as pessoas...alivia-me...» Lia Marques*) para partilhar e aliviar a tensão (*«a tal conversa... o tal encontro com os meus colegas, com os amigos, para partilharmos estas conversas...isso é suficiente para mim» Josué Orta*).

- **Conversando consigo mesmo** (*«é ... é engraçado... falo e depois, tanto falo nas viagens longas como dentro da cidade... mas falo, falo... trato-os muitas vezes por amigos... amigo então está lá amigo... faz-me um pisca... com as pessoas que vão na estrada... falo... falo eu e depois ... essencialmente falo com quem me cruza» Ana Sá*).

Esta categoria descritiva, que emergiu do princípio da parcimónia implícito à análise dos dados, emergente das unidades de texto, insere agora a categoria conceptual de Gestão de Emoções.

Emergindo das vinte unidades de texto apresentadas, fundamenta-se que estabelecer interações emocionais é eficaz, independentemente de qualquer outro meio ou estratégia pessoal. Estes professores, revêem-se a resolver parte dos problemas de natureza emocional através das relações, desde que estas sejam de natureza afectiva, onde sintam empatia e cumplicidade. Os seus dispositivos constroem relações tipo, dependendo de quem está inserido no contexto.

Inspirar Confiança

*«...a partir daí, faziam tudo o que eu queria, era uma maravilha»
Nuno Mota; Trás-os-Montes*

No construto, as pessoas que têm esta competência (Goleman, 1999:97), apresentam sinais comportamentais ligados aos valores, e agem com Ética e de forma irrepreensível. Adoptam uma postura relacional ancorada nos afectos (*«daí que se calhar, se nós tratarmos primeiro aquilo que são as emoções, aquilo que são as relações que estabelecem entre alunos-professor... provavelmente o sucesso vem depois logo a seguir, de imediato sem nos*

preocuparmos muito com aquilo que é o conteúdo, mas talvez até mais com aquilo que é a forma de transmitir os conteúdos» Saul Torres), ou uma atitude firme e de princípios mesmo quando é uma atitude impopular (*«se é uma questão de princípio, não! quando é uma questão de princípio, é questão de princípio...»* Lília Fontes) e assumidas frontalmente (*«não sabem, não passam, comigo é assim!»* José Sales).

Tal como o autor defende, criam confiança graças à sua confiabilidade e autenticidade (*«...cheguei lá para dar as primeiras aulas... (olhos redondos) eu tinha que fechar a porta à chave porque os alunos fugiam-me todos da sala, até que pouco e pouco, eu fui para o pé deles... jogar a bola... pronto, a partir daí não foi preciso mais nada...»* Nuno Mota), o que revela firmeza e empatia, habilidades que geram o fenómeno de inspirar confiança em si.

Nos discursos, há três professores que reflectem relativamente aos seus próprios comportamentos e sofrimento que lhe causa, assumem as suas atitudes (*«e claro... deu asneira!»* Saul Torres); (*«e... um dia perdi-me!»* Afonso Alves); (*«...e fiz uma coisa horrível (...) e bati no miúdo»* João Silva), pelo que se corrobora o construto quando Goleman (1999) defende que “Admitem os próprios erros”, mas não há por parte dos professores quaisquer construções discursivas relativamente ao conceito de “confrontar os outros com actos antiéticos” que o autor também defende, excepção eventualmente colocada para as decisões relativamente à avaliação, como se viu. Curiosamente, além de não haver construções discursivas, que coloquem os professores em contextos de confronto, o que há – como atrás se viu - é alguma preocupação expressa em não se envolver neles, mesmo que para isto eles se omitam, e nem interfiram, apelando ao valor máximo de não criar conflitos.

Ser Consciente

«...ninguém ensina o que não é (...) e isso vem do berço...»
Lília Fontes. Trás-os-Montes

As pessoas que têm esta Competência, apresentam comportamentos observáveis e atitudes, que segundo Goleman (1999: 98), expressam que cumprem os compromissos e honram as promessas, e se mantêm responsáveis para cumprir os objectivos, além de que revelam ser organizadas e cuidadosas no seu trabalho.

Estes professores também apresentam alguns apontamentos reveladores do cumprimento dos compromissos e da sua responsabilidade, dito expressamente (*«por onde andei deixei sempre bom trabalho...pelo menos na minha consciência!...»* Lília Fontes), e implicitamente (*«entro na sala de aula, esqueci tudo...»* Nuno Mota) ou (*«...chego ao trabalho esqueço as coisas e faço o que tenho que fazer...»* Luana Carris), remetendo esta actuação, para o campo de trabalho, donde emerge, como se viu, uma Percepção Positiva de

Si. Os professores que tem este tipo de auto-percepção, exemplificam-na através do cumprimento de tarefas que pensam estar a dar a resposta esperável ao seu compromisso de honra em contexto educativo.

No global, parece emergir dos dados um sentido profundo de consciência, porque este facto se revela mesmo quando sentem “Alterações Relacionais e Racionais”, ou em “Intrusão, Absorção”, o que significa que o seu sentido de consciência independe das variáveis externas, laborais, que a actualidade disponibiliza para o cumprimento das suas actividades, e parece estar relacionado com a noção de valor e de formação moral (*«e esta minha personalidade, (...) deve-se muito... à educação...E isso molda, não é? (olhar firme, afirmativo)... estas coisas vão responsabilizar»* Martim Queijo).

Para traduzir esta interpretação, verifica-se que o grupo constrói nos seus discursos um significado de consciência, fortemente relacionado com as noções de justiça e injustiça, como valor essencial, já que é direccionado para os contextos de avaliação/ punição e de atribuição da avaliação.

Os efeitos de punição (verbal) perante a indisciplina, são sujeitos a momentos longos e perturbadores de introspecções (*«...aquela noite eu quase não consegui dormir...! foi assim...! (inspirações profundas... sorriso, olhos brilhantes) será que eu fui correcto? será que eu fiz bem em marcar-lhe falta?»* Hugo Pais). Mas uma das variáveis mais discursivamente construída, com forte impacto sobre a consciência é, como até aqui tem sido explícito, a avaliação, seja nos momentos anteriores, posteriores e durante as reuniões de professores: (*«então nas avaliações... eu fico sempre... será que estou a ser justa? (...) falo com outros colegas e pergunto, olha “se fosses tu...”... pronto fico numa ansiedade»* Maria Ramos), mas também com uma forte componente reflexiva (*«um teste é um teste, não vale a pena... é necessário avaliar, e a avaliação implica uma prova não é? E o avaliar o aluno não é penalizá-lo na sua globalidade não é? obviamente que temos que ver a parte científica, temos que ver a parte emocional, comportamental, e por aí fora não é? que o aluno seja avaliado sobretudo pelo que sabe obviamente, mas também pela atitude pelo estar pelo sentir e... e eu chamo isso a atenção no primeiro dia... mais ou menos segundo dia de aulas»* Martim Queijo). É também a avaliação, que desencadeia mais reflexões e questões aos professores, mas não só no sentido quantitativo da aprendizagem. Nestes momentos os professores transcendem a tarefa da atribuição numérica ao aprendizado, e respondem com as questões que se colocam a si mesmos, ao sentido expensor e desenvolvimentista que a avaliação deveria ter como imagem, de efeito, desse conceito que a educação tem, no formar puerocentrista (dar forma) de dentro para fora - por oposição ao de (en) formar magistercentrista, no sentido de fora para dentro - que a escola de pendor humanista atribui ao

que significa educar. Esta categoria é fundamentada sobre oito unidades de texto, que exploram várias abordagens de revelar como os professores constroem, o que significa ser consciencioso na sua vida laboral, e o epicentro das questões que se colocam, é o aluno, e o que questionam é na verdade o seu sentido de justiça e de isenção.

Uma Esperança não Racional

«as pessoas... pela sua insegurança acabam... por ir buscar... um ponto de apoio, uma esperança, não sei...» Rui Cruz; Trás-os-Montes

Este conceito que aparece em construto (Goleman, 1995: 87-90; 1999: 136, 137), relativamente à motivação pessoal para ultrapassar as problemáticas de vida – o que também se verifica neste estudo, como a seu tempo se poderá apreciar, na categoria conceptual de Auto Motivação - é a Esperança, que tem como conceito subjacente o Optimismo. Neste pressuposto, este estado de espírito é construído racionalmente, elaborado a partir da organização mental de sentimentos positivos, que desencadeiam comportamentos em direcção aos objectivos pré-determinados, pelo que é uma esperança conscientemente construída, um tipo de esperança racional, porque se fundamenta em emoções de fundo e emoções primárias de tonalidade positiva, emergentes de factos, aos quais se forma a consciência subjectiva (Csikszentmihalyi¹¹⁹, 2004: 48-51) da realidade.

Mas no contexto actual da vida dos professores, as colocações parecem emergir como uma variável de destabilização, de perturbação e angustia (*«em tempos de tensão, como é nas colocações...»* Afonso Alves), inserindo “estados de corpo” que reduzem nos sujeitos a capacidade para construírem o tipo de tonalidade emocional indutora da percepção de bem-estar subjectivo, no qual está implícito o sentimento de optimismo, sobre o qual se alicerça a Esperança.

Esta categoria descritiva é de natureza indutiva e não conceptual, e emergiu a partir do discurso de dois professores e constatado em outros, pelo que serão usadas as expressões em toda a sua extensão de parágrafo, e diz respeito a um tipo de estratégia pessoal para gerir sentimentos de ansiedade e angústia num tempo em que é necessário agir para organizar a vida do próximo ano lectivo, quando ao tempo não se têm dados concretos para o fazer (*«eu não fui porque, prontos...eu estou em quadro de zona... mas elas foram, e ela (cartomante) deitou as cartas e disse-lhe que voltavam para lá, a uma disse que ia para longe. E foi! Que*

¹¹⁹ CSIKSZENTMIHALYI, usando os conceitos da “teoria da informação” de Wiener (1948, 1961) refere-se à consciência, como uma *«informação intencionalmente ordenada»* (p.50), considerando que *«os acontecimentos externos a nós não existem, a menos que tenhamos consciência deles, pelo que , a consciência corresponde à realidade tal como a experienciamos subjectivamente»* (p.50)

foi pró Alentejo, pra Serpa... e lá ficou e mais nada... e estas duas ficaram com a casa alugada lá (Braga e Barcelos) e passaram o Verão descansadinhas, pronto, ficaram prevenidas (...) eu não sei se acredito nem se não... mas que foi assim foi... e não veio daqui nenhum mal ao mundo...» Luana Carris).

Este facto é expresso, vivido na primeira pessoa (*«e lá vamos e a meio do caminho, ele... esse colega, foi ele e outra colega, comentou que geralmente nos sítios onde há bruxos, onde há cartomantes a grande parte da clientela eram professores! Veja bem... e reparei nisso quando lá chegamos! quando lá chegamos, éramos só nós os três, e éramos os três professores, no tempo de espera apareceram mais duas professoras...» Rui Cruz*) envolvendo uma apreciação e reflexão de contexto mais alargada.

Este fenómeno ocorre com maior frequência do que aparentemente se pensa (*«foi uma das coisas que me surpreendeu bastante, se calhar tinha essa percepção mas assim tão visíveis?!... isso é que me fez confusão... eu fiquei... (olhos redondos, surpresa)» Rui Cruz*) independentemente do género (*«não, não... não é exclusivamente feminino... não é um universo feminino, se calhar se fôssemos fazer um estudo, se calhar teríamos grandes surpresas, se calhar... se calhar seria 50% que ia lá... tanto homens como mulheres» Rui Cruz*) e da zona geográfica (*«e depois esse colega comentou comigo que não só aí, nesse bruxo de Alfândega da Fé, mas no de Chaves, no de Fafe, porque depois sabe-se pelos locais, que a grande maioria da clientela eram professores, geralmente para saber se iam arranjar colocação!, veja só... as pessoas andam um bocado com medo de não terem trabalho...» Rui Cruz*) e não é específico de pessoas menos jovens (*«vão, a sério!... dentro da minha faixa etária, entre os 23 e os 30 trinta e poucos...» Rui Cruz*).

A busca de explicações e de perspectivas para o futuro parece ser assim procurada de formas não racionais (*«Ou seja, aqueles factos que os professores não estão a resolver racionalmente... (pausa) não é?» Rui Cruz*), não como variável isolada, mas sim por efeito cumulativo entre o que subjectiva e culturalmente se vê legitimado para “procurar ajuda”, e a necessidade de gerir a ansiedade e incertezas, mas também pelo facto destas incertezas enquanto futuro na vida, potencializarem o efeito de mal-estar subjectivo, que é sentido *«como a própria insegurança profissional...»* e que de alguma forma é subjectivamente apaziguado *«ao estar à frente de uma pessoa que deita as cartas e dizer "olhe se calhar é capaz de apanhar tal escola mais longe ou mais perto de sua casa"...» Rui Cruz*.

Mas além disto, o que de alguma forma pode ser preocupante, é que esse tipo de informação, pode ter um efeito de credibilidade subjectiva sobre os que a obtêm, e neste conceito de subjectividade ser passada a outros (*«... disse-o à minha frente, à minha colega!... disse-me o meu colega que foi lá, e à minha colega também lhe disseram... à minha colega*

disse-lhe que ia ficar... não posso precisar... mas para os lados de Chaves ou Montalegre!... ao meu colega, que é de Educação Visual disse que também ia conseguir apanhar, que era para estes lados daqui... distrito de Vila Real, acho que... não sei exactamente...» Rui Cruz).

Em suma, esta categoria de “Uma Esperança não Racional”, tem como factor predisponente um estar cultural em que essa dimensão de esoterismo e bruxaria pode estar implantada, ainda que não reconhecida, e como factor desencadeante os sentimentos de angústia e de insegurança (*«Mas é interessante como as pessoas... pela sua insegurança acabam... Na minha opinião... acabam por ir buscar esse... Um ponto de apoio, uma esperança, não sei, porque as coisas estão mesmo muito mal, a gente não...»* Rui Cruz) que são percebidos como uma ameaça à estabilidade de vida profissional e económica, que asseguram a sobrevivência.

Inovação

«uma altura... fez-se uma musiquinha, para a árvore, para eles cantarem enquanto plantámos a árvore...» Luana Carris, Trás-os-Montes

Estar aberto a novas Ideias e Abordagens (Goleman, 1999: 103) independentemente do nível de trabalho e das perturbações paralelas, é o que significa ser Inovador. Segundo este autor, as pessoas que têm esta competência:

Procuram novas ideias de uma grande variedade de fontes («e a inspiração na natureza para o Clube da Floresta, foi sem dúvida uma contribuição para os alunos e professores envolvidos...» Saul Torres).

Consideram **soluções originais** para os problemas, o que se verificou ao encontrar o sentido de pertença ao grupo de música, e ao gosto pela música (*«por exemplo no dia da nossa senhora da Conceição que é a padroeira dos músicos, em Novembro, eu gosto de fazer um lanche com os alunos... partilhamos, as coisas um leva isto, outro leva aquilo, fazemos um lanche fiz sempre!»* Luana Carris) que serve de interacção e conhecimento inter grupo, o que deixa um sentimento positivo (*«eu acho que aproxima muito o professor, eu penso que este estar... ao passar fora das paredes da escola... eles sentem-se muito mais ligados ao professor acho que há uma relação!»* Luana Carris).

- Geram **novas Ideias**, como por exemplo implementar um projecto de co-gestão da escola (*«... quando estive nos Açores fiz uma coisa que nunca ninguém tinha feito (...) dar mais um cariz empresarial à escola e eu participei activamente num projecto, na minha escola nos Açores, onde o fundamentalismo está para os de lá... não para os continentais ...*

então tive a coragem de assumir a liderança de um projecto! Escolhi a equipa e pôs-se em prática um trabalho que foi bem rentável... » Josué Orta).

No entanto verifica-se que na construção discursiva dos seus projectos pessoais de inovação, é referida a dificuldade de implementar na prática estas ideias (*«ui! É difícil e põem sempre... estão sempre a descartar-se... e depois fica-se sozinho... » Luana Carris*) e esta será talvez e também, uma forma de se compreender por que não há nos discursos, formas de actuação em que se “assumem perspectivas e riscos novos no seu pensamento”, como Goleman preconiza. Além de só cinco unidades de texto, fundamentarem esta teoria, o fenómeno do risco, tal como o do conflito está cuidadosamente omissos nas interações dos professores no seu contexto laboral, seja em relação aos alunos, seja em relação aos colegas, mas sobretudo ao nível das estruturas de poder.

Formação em Inteligência Emocional

«falou e tocou... relacionarmos a emoção, a parte emocional faz parte de nós e norteia-nos e consegue realmente conduzir-nos... tantas vezes pela emoção cometemos erros e sem a emoção também!»
José Sales, Trás-os-Montes

Uma das formas que os professores assumem como válida, ao projectar a sua melhoria na Gestão de Emoções baseia-se na formação que viveram, ao longo do percurso, como atrás foi explicado, que durou o processo de recolha de dados para o estudo quantitativo. Se bem que seja aqui considerada uma categoria teórica, baseada nos dados, por não estar incluída exactamente, na capacidade de Gestão de Emoções em Goleman (1995, 1999), é no entanto referida nessa obra e considerada de grande importância em contextos educativos. Também a este propósito, Steiner e Perry (2000) referem os Seminários em Literacia Emocional por toda a Europa, e Antunes (1999) defende-a como “uma nova disciplina” para ajudar a acabar com os problemas de disciplina nas escolas.

Este grupo categorial, insere aqui a Formação em Inteligência Emocional como uma mais valia para a aprendizagem do seu controlo pessoal e da sua capacidade de gestão emocional; mas faz mais do que isso, reflecte acerca do tipo de estatuto que esta formação deveria ter na sua formação pessoal e de toda a comunidade escolar, como aposta de gestão da vida em geral.

Assim, do ponto de vista dos efeitos ao nível pessoal, sentiram que serve para:

- **Fortalecer a auto-estima**, partindo de como ao mudar a perspectiva cognitiva perante os factos, se pode obter a mudança da perspectiva emocional (*«Ajudou-me... muito! Estava desmotivada e a partir dali comecei a ver as coisas doutra maneira! » Luana Carris*) o que pode acontecer se o sujeito estiver naturalmente predisposto para controlar algumas das suas

emoções. No entanto é sentido que este fortalecimento da auto-estima é essencial para fazer frente ao sentimento generalizado de pessimismo (*«porque a nossa auto estima está de rastos... cada vez mais baixa! A nossa capacidade de decisão é cada vez mais dúbia... a de determinação, para perseguir um objectivo parece que não existe... a nossa fraqueza... fraqueza de espírito... é verdadeira!»* Lília Fontes) e que pode ser obtido de facto uma melhoria, ainda que circunstancialmente (*«é um estímulo para pensar o que se está a passar (mãos apontadas ao peito, e apontando a testa) e como é que se está a passar... e em termos de auto-estima! ... eu senti ... mesmo que essa auto-estima não se prolongue durante muito tempo... durante uns tempos, pronto, sentimo-nos bem... provavelmente volta-se a descer a montanha, mas pronto...»* Ana Sá).

- **Aprender a ser mais flexível:** mantendo os projectos, mas procurando o momento oportuno para os propor (*«como falou muito da gente ter que sorrir... fazer as coisas de outra maneira, não é?!... As coisas não dão certo, lá está! Este ano não consegui fazer a comunhão (actividade com alunos) ... faço p'ró ano! Vou para outra escola, faço na Torre (de D. Chama)»* Luana Carris) e compreender esta estratégia como uma forma de gestão pessoal (*«nunca ninguém me tinha dito que deixar coisas pr'a depois...não é? Pr'a quando for melhor altura... q'era inteligente, mas é! (riso forte, mãos abertas oscilando e batendo na secretária) e eu já testei isso com a Direcção de turma... e foi! Mas é que foi mesmo.»* Hugo Pais) que uma vez posta em prática e ao ser eficaz pode ser repetida e melhorada.

- **Gerir as emoções,** é de todos, o efeito mais esperado (*«era uma urgência trabalhar nisso, penso que era uma urgência... tá a ver?...é mesmo, é mesmo... o gerir as emoções, é isso, nós... não conseguimos fazer...nós estamos a gerir as emoções se conseguimos enfrentar todos os problemas sem nos ressentir... sem sentirmos dores físicas... (pausa) eu penso que é urgente trabalhar nisso.»* Afonso Alves) já que estes sinais se reflectem em todas as relações, e que quando não geridas podem constituir-se fenómenos magoadores das pessoas envolvidas, o que no mundo da escola pode ter efeitos de assunção negativa para o sentido de identidade (*«A não gestão emotiva impede-nos de... receber e de dar... transforma-nos para aqui assim numa... ainda se ao menos nos desse para ser uma coisa bonita... mas é uma coisa... mais prosaicazinha... não somos coisa absolutamente nenhuma! Andamos assim à oscilação da maré...»* Lília Fontes).

- **Gestão na vida prática,** que os sujeitos vão experimentando (*«Olhe, para ser sincero, acho que a partir daí fui usando um pouquinho para me controlar... mas empiricamente ou espontaneamente, se calhar fui fazer... e pronto vai-se ver e na volta resulta...»* Hugo Pais), o que lhes devolve uma percepção positiva de si mais reforçada, embora sintam que gostariam de ver estes conceitos aplicados pelos que com eles interagem (*«eu ia assim... pensava que*

era psicologia, mas depois não... era p'rá vida (...) eles (namorados, maridos) também haviam de... de ter, não é?» Maria Ramos).

- **Auto-reconhecimento**, como pessoa, e como entidade interactiva, mas vivem este (re)conhecimento com emoções como a alegria e a surpresa (*«a gente vê-se ali por dentro, não é? É pá, o que a gente aprende! E depois é uma coisa que se entende, que nos diz respeito, e pr'á minha área isto é...(sorriso largo)»* Nuno Mota); sentindo que há um conteúdo de si mesmo por explorar, e que se fosse, seria para si mesmo uma mais valia (*«foi alertar-nos para algo que faz parte de nós... nem damos valor e nem nos apercebemos a razão de uma atitude de uma reacção... porque é que reagimos assim? porque é que fizemos uma leitura de uma forma e não de outra?... porque realmente não somos só a parte racional somos muito mais do que isso»* José Sales) mas concluindo que há algo de si a aprender (*«...sem me aperceber que emoções é que temos... e quero saber as emoções que nós temos, porque se calhar eu não as sei distinguir... isso não sabemos, não é? E isso está em nós, não é? »* Franco Ródão) para compreenderem o exibir das suas emoções no corpo e o amálgama de sentimentos que vivem (*«percebemos o que se passa em nós, de que forma é que se passa, quando nós por instinto respondemos de forma agressiva... sabemos o que se está a passar fisicamente no nosso corpo...»* Ana Sá) para posteriormente serem geridos.

Também constroem nos seus discursos, a hipótese de integração desta formação em Inteligência Emocional, colocando-a como:

- **Formação de base**, partindo da convicção que só assim emoção e razão, estariam no mesmo plano de desenvolvimento do sujeito (*«somos menos habilitadas emocionalmente do que cognitivamente, e as cognições e as emoções não podem de forma absolutamente nenhuma ser separadas... de modo absolutamente nenhum! é preciso haver uma educação emocional de base!! De base!...»* Lília Fontes) considerando que através da formação com emoção, seriam explorados e aprendidos outros aspectos (positivos) no humano, que até aqui a educação clássica tem teimosamente esquecido (*«eu acho que quando nos estimulam a pensar, nós vamos buscar os aspectos positivos... se calhar às vezes estão lá ... estão sempre... mas por vezes estão encobertos... e quando nos ajudam e nos acompanham, nós vamos buscá-los... como alguma coisa de bom...»* Ana Sá).

- **Uma disciplina na formação de base**, durante o curso dos professores (*«essa formação da Educação Emocional... penso que... talvez uma cadeira!! uma temática que poderia ser dada numa cadeira só!... Mesmo como uma disciplina, ou com outra sei lá numa pedagogia ou... ou própria, se calhar! e como plano de estudos»* Franco Ródão), por considerarem que *«daria outra preparação aos professores noutras partes pelo menos pedagógicas que são muito importantes e que só com tempo, e experiências é que acabamos por aprender... como*

qualquer ser humano!» (Franco Ródão), o que em sua perspectiva, mudaria o estatuto da “vida como ensinadora” da gestão de afectos (*«eu acho que devia ser ensinada na escola... assim como nos fez!... para mim a escola da vida foi muito dura...* (acenos com a cabeça para a frente) *aprendi com muita dor! Muita...»* Inês Gil) diminuindo o impacto da dor vivida pelas experiências em que viverem essa aprendizagem de si.

- **Formação contínua de carácter obrigatório**, como complemento de investimento pessoal: (*«há certo tipo de formações que não devia ser optativa, deviam ser obrigatórias! ...porque se calhar há docentes que não querem ir... só que esta é mesmo daquela “d’á séria”... Devia ser obrigatória, devia...»* Hugo Pais), já que lhe reconhecem a sua aplicação prática no seu campo de acção quotidiana (*«...porque é assim, para despertar as formas de controlarmos as nossas emoções, perante as emoções dos alunos. Isto é o dia a dia...»* Hugo Pais).

E neste pressuposto, constata-se essas aplicações práticas na educação, e um pouco à semelhança do que se verifica na perspectiva de Celso Antunes (1999) e de Steiner (2000) especificamente com a finalidade de:

- **Prevenção inespecífica para a indisciplina**, que sentem ter como base a iliteracia (*«dos professores sobretudo! tem que se ter um grau de educação emocional muito elevado, porque senão... continuam a ter problemas de indisciplina... de arrogância... e a serem incapazes de ver o que é óbvio... que está na frente deles e de facto não são capazes de ver...! só quando se apostar fortemente nisto...tem que ser! Tem que ser!»* Lília Fontes).

- **Para uma pedagogia com afecto**, por considerarem que *«...esta área dos afectos devia ser explorada. Inclusive é fundamental...»* (João Silva), e que seria o momento em que *«muitos professores deviam parar para pensar e aprender a lidar com os afectos, como uma nova forma de ensinar, pelos afectos, com Inteligência Emocional, para com os alunos»*(João Silva), com aplicação a todos que com eles interajam, *«com os colegas, com as relações humanas em geral...»* João Silva).

As vinte unidades de texto que fundamentam esta categoria, independentemente do género, expõem o quanto esta formação é considerada importante e necessária para estes professores.

Em resumo, nos dispositivos discursivos dos professores, a Gestão de Emoções insere nove estratégias pessoais de auto-controlo, ou auto-domínio, como Goleman defende (1999), que são descritas como realizações emocionais em termos desta competência. Independentemente da frequência com que estas estratégias são usadas, além das primeiras nove desenvolvidas pelos sujeitos, estes encontraram também na formação em I.E. uma possibilidade segura de potencializarem as suas destrezas nesta área.

As categorias deixam perceber que apesar de todos os sujeitos procurarem formas de se controlarem, há entre elas, níveis de eficácia para a sua consecução. Enquanto alguns professores encontram estratégias pessoais para se gerirem, como o Racionalizar a Raiva, a Transformação de Energia Emocional em Energia Física, as interações Emocionais, o Inspirar Confiança, o Ser Consciente, a Inovação e a Formação em Inteligência Emocional, e até mesmo a construção de uma Esperança não racional; outros produzem imagens discursivas de quem sucumbe à Intrusão, o Isolamento, Explosão, e se deixa absorver pelas emoções negativas, assume que não consegue fazer nada para melhorar, isola-se, sente que não inspira confiança, não cultiva a esperança, não apresenta ideias inovadoras, e também não vê que a formação possa ser a ajuda que assume necessitar.

Da Auto-Motivação

*«esta força de lutar contra a adversidade... que foi muita ao longo da vida!...
que me vem desta infância muito difícil»* Lília Fontes, Trás-os-Montes

Esta categoria-tipo, é a terceira capacidade da Inteligência Emocional e partindo da análise narrativa aos dispositivos discursivos dos professores, emergiram seis categorias descritivas: “Literatos, usam a Energia Emocional” e “Estado de Fluxo em Actividade”, no que é corroborado o estudo quantitativo.

Além destas, emergem as categorias presentes em construto teórico que Goleman (1999) defendeu em contextos laborais: “Vontade de Vencer”, “Entrega”, “Iniciativa” e o “Optimismo e a Esperança”, que a seguir serão apresentadas, para se compreender como são construídas as estratégias para se motivarem a si mesmos, e seguir adiante, apesar de assumirem sentimentos perturbadores e terem uma consciência clara de que a escola e as suas interações desencadeiam neles reacções emocionais de tonalidade negativa, que muitas vezes os invade.

Apesar desta evidência, ou por causa dela, os professores não constroem imagens de motivação pessoal, através dessa manipulação de energia emocional negativa, nem nos seus momentos de “*ruminação*”, como alguns professores dizem. Pensar «para baixo», com pensamentos ainda mais deprimentes, como Goleman (1995) apresenta, ou sentir pena de si próprio, não é entendido nestes discursos como formas de Auto Motivação.

Esta é a razão porque os factores “Iliteratos, manipulados pela energia emocional negativa” e “Dependentes, ruminativos”, que foram encontrados na Análise Factorial, bem como o factor “Intrusão, Isolamento, Explosão”, que emerge do estudo correlacional, não se

inserir na construção discursiva da Auto Motivação em professores. Ao contrário, e como se verá, as formas de Auto Motivação, partem de emoções e de sentimentos de tonalidade positiva e de experiências positivas.

Literatos, usam a Energia Emocional

«...mais uma vez o meu espírito guerreiro vem ao de cima...»

Lília Fontes, Trás-os-Montes

O grupo categorial que dá esta imagem, assume que se reconhece com capacidade para **controlar os seus impulsos** (*«continuo a intervir sempre que é possível, mas de modo... mais maduro, assim de uma forma mais tranquila mais calma...»* Lília Fontes) e **agir após pensar** (*«às vezes de facto não consigo, a grande maioria das vezes consigo... depois de muito lutar contra as coisas, de facto consigo... e sinto uma satisfação grande porque consegui...»* Lília Fontes) mas não em proveito próprio (*«consegui não para mim... consegui para o aluno...»* Lília Fontes) donde ficar explícito que usam as suas energias pessoais, e as usam em termos das necessidades dos alunos. Também são capazes de ter a energia e habilidade para **enfrentar os problemas** (*«tenho essa capacidade de pegar nos aspectos positivos»* Martim Queijo) para seguirem adiante (*«e não me deixar abater por situações...»* Martim Queijo), emergindo um sentido de auto-organização para lutar contra as adversidades (*«mas eu passei por cima disso tudo»* João Silva) usando os recursos de que aprenderam a dispor (*«...tinha a guitarra que me ajudava, não é?»* João Silva) para no global, ultrapassarem os momentos difíceis, e continuarem o percurso de vida, minimizando os danos.

Reconhecem-se **capazes de sair de qualquer sarilho**, e elaboram uma reflexão acerca de si mesmos, partindo das experiências vividas (*«se não fui ao charco com uma situação dessas, não é? em termos concretos, dificilmente... deitarei a toalha ao chão... (risos)»* Martim Queijo) que lhes confere um sentimento de “poder pessoal” e de construção de auto-conceito, de atribuição disposicional positiva (*«já me convenci que sobrevivo a tudo, não é?... Até já penso se não serei imortal!»* Lília Fontes) que reforça o sujeito, mesmo em situações precárias e constrangedoras.

Como que a dar continuidade a esta ideia, aparece a construção de um sentimento de harmonia interior, ligado à vida relacional e às suas actividades (*«Ligados ao aluno eu sinto o conforto que uma pessoa tem... pela aprendizagem, para estar e... para a escola, e dá gosto à vida...»* José Sales) e de sensação de prazer, de gratificação (*«...sinto-me muito gratificada com aquilo que faço, com muito prazer... e nem sempre são sucessos...»* Lília Fontes) traduzindo mesmo, que podem sentir um sentimento de gratificação maior, quando têm que tornar o **trabalho mais criativo** (*«mas não são propriamente os sucessos absolutos que mais*

me gratificam... se calhar os sucessos relativos gratificam-me mais do que os sucessos absolutos...» Lília Fontes) emprestando para estas situações mais atenção, mais interacção e mais energia emocional.

Em situação de **rejeição**, pensam no facto e tentam encontrar uma atitude contemporizadora, construída de forma racional (*«Não me criou nem ansiedade não me perturbou, e se alguém pensou em me destabilizar, não me destabilizou!»* Lília Fontes) e não porque não houvesse um sentimento de pesar, submerso (*«claro que ninguém aceita impávida e serenamente... ouvir dizer uma coisa destas, não é?»* Lília Fontes) mas sim porque usam a energia das emoções negativas para raciocinar, buscando formas interiores de alterar a valoração emocional atribuída aos factos (*«mesmo havendo conflitos... que há, mas acho que se deve passar por cima... e se devem limar as arestas para as coisas andarem mais ou menos bem... mais ou menos agradáveis! E as reuniões serem agradáveis, os recreios serem agradáveis...»* Sara Gouveia) para melhorar o clima relacional e social na escola.

Este grupo categorial, fundamenta-se através de dezasseis unidades de texto, emergentes de cinco professores, que na sua concepção pessoal e espontânea, apresentam formas de usarem as suas emoções de forma a orientarem as suas motivações. Todavia, não aparece uma construção discursiva expressa, relativamente a situações em que não se importam de esperar para agir, mesmo em situações de desafio, nem que sejam suficientemente flexíveis para mudar os seus objectivos, se forem impossíveis de atingir, atitudes que Goleman (1999) defende como auto-motivadoras em contextos laborais.

Estado de Fluxo em Actividade

«mas aqui, uma vez cá dentro, liberto-me...»
José Sales, Trás-os-Montes

Este grupo categorial, alude às suas experiências e o que sente quando as vivencia, do ponto de vista do prazer pessoal que sente ao executá-las, independentemente de qualquer opinião externa. Neste sentido fica aqui expresso que há actividades na vida dos professores que os absorvem, e os remetem a *estados de corpo* (Damásio, 1995, 2000) positivos. Quais são estas actividades? Como se reflectem no estado de espírito global dos professores?

As actividades, em que sentem que perdem a noção da vida exterior (*«mil e uma coisa fora, claro, mas... entro ali no portão e tou cá dentro!»* José Sales) mesmo quando têm problemas (*«sou deste tipo... posso ter montes de problemas! Montes!... Quando passo o portão da escola, esqueci inteiramente os problemas todos, completamente!»* Lília Fontes) havendo até a sensação da perda da noção do tempo e do espaço e dos que os rodeiam (*«eu chego à sala e esqueço tudo»* Nuno Mota). Mas estas situações, são vividas só ao nível da

aula, dentro da sala de aula. Há mesmo uma professora que experimenta sensações de prazer (gozo pessoal) (*«dentro da sala de aula, no momento em que se fecha a porta, a burocracia, os problemas, ficam lá fora. Não há (olhos sorridentes, expressão de prazer) nada que substitua aquela sensação inexplicável de entrar numa sala de aula e de ter à nossa espera aquele grupo de miúdos...! cada um com a sua ideia, a sua maneira de ser, e de estar...»* Rita Lago), o que de novo vem reforçar a ideia de que os sentimentos positivos coincidem nos fenómenos de natureza relacional, e com os alunos, e na sua forma mais forte, na sala de aulas.

Este estado de fluxo é sentido até com o significado de pertença e de identidade pessoal e profissional, numa percepção de harmonia entre o sujeito e o contexto, como se ali, mas só ali, na sala de aula, tudo fizesse sentido (*«olhe, eu... entro numa sala acho que é ali que eu devo estar! Estou inteira. Estou e sou eu»* Maria Ramos) o que remete ao estado de harmonia já verificada atrás, quando usavam a energia emocional, para se auto-motivarem.

O grupo de professores que constituem o conjunto de unidades de texto que fundamentam o estado de fluxo, revelam de facto, que não só pode ser vivido, como também exemplificam como o vivem eles. E vivem-no centrados num sentido simbólico do professor que se entrega e se abstrai, através da relação. Não se referem aos aspectos didácticos, ou às estratégias, ao contrário, a alusão é em essência ao aluno, e neste, é maioritariamente abordada a relação, e é nesta relação que os professores parecem sentir-se em harmonia.

Vontade de Vencer

«...levo até ao fim, mesmo que seja sem gosto... mas é o meu profissionalismo!» Hugo Pais; Trás-os Montes

Esta categoria teórica, insere discursos de professores que sentem o que Goleman (1999: 121) indica, como a necessidade de se aperfeiçoar ou de atingir um padrão de excelência. O autor considera que as pessoas que têm esta competência: “se orientam para os resultados com uma vontade inquebrantável de atingir os seus objectivos”, mas aqui não é expressa exactamente esta ideia.

Emerge a necessidade de aperfeiçoamento e de trabalho mas centrado em si, no seu sentido de profissionalismo (*«desde que apanho o projecto (...) mesmo que eu perca o gosto por aquilo, mas... se eu assumi uma responsabilidade faço até ao fim... mas é o meu profissionalismo!»* Hugo Pais) e de realização profissional (*«Exactamente... realização! sobretudo... realização profissional! eu acho que é isso...»* Lília Fontes) muito mais ligado às expectativas pessoais e subjectivas, relacionadas com a noção de sucesso, ligada ao nível de

aprendizagem obtida (*«...são mais gratificantes os sucessos relativos que os absolutos, pelo trabalho desenvolvido...»* Lília Fontes) sempre percepcionada como um universo pessoal.

Além de esta “Vontade de Vencer” não ser uma expressão discursiva maioritária, também não está construída em função de um Sistema mais amplo, como Sistema de Educação. Esta construção é de natureza pessoal e de tonalidade emocional.

Os professores vivem este processo, mas não de forma tão racional, como é defendida pelo autor. No universo educativo, esta percepção é mais emocional, e é nesse contexto que identificam a sua vertente motivacional, ligada ao tipo de atribuição valorativa que fazem da carreira (*«é o que me motiva, é a carreira de professor que eu acho que é muito dignificante, eu gosto»* Nuno Mota) mas não há nesta assunção, um sentimento de relação com a vida prática profissional, até porque consideram que *«... é a carreira mais enxovalhada que há, é! É! É assim que os nossos governantes a tratam, uma vergonha... mas pronto, motiva-me o meu... a minha vida de professor...»* Nuno Mota), mas todavia, envolvem capital energético na consecução dos seus objectivos, como uma expectativa de natureza pessoal.

É justamente nesta perspectiva, que entram e levam a cabo projectos de longa duração (formação académica), estabelecendo - como Goleman assume - objectivos ambiciosos e aceitando riscos calculados (*«...foram cinco anos... (...) eu mesma eu disse assim " eu tenho que fazer!...»* Maria Ramos) mas estes envolvimento têm como essência, motivações pessoais (*«eu achava... “quando acabar eu fico em casa”, e essa convicção... e foi isso que me motivou, eu sabia que era assim»* Maria Ramos) ligadas ao contexto pessoal da sua vida: à casa e à família, e não à escola, nem aos pormenores de progressão na carreira, nem à vinculação com as entidades que instituem e regulamentam as políticas educativas, ou aos valores da Educação.

O envolvimento em projectos morosos e de risco (viagens, grande distância a percorrer mesmo durante a noite), inserem-se numa perspectiva motivacional pessoal. A perspectiva da escola ou do ensino, como um espaço-tempo de noção empresarial - de progresso e de vitórias, que põe à prova o labor e o empenho em função da escola - não está expressamente construída pelas sete unidades de texto destes professores. Uma vez formados, e colocados, a vontade de vencer foi consumada.

E esta será uma das razões porque estão omissos nos dispositivos discursivos “a busca de informação para reduzir a incerteza e descobrir formas de fazer melhor”, como o autor defende. Esta é uma noção de busca de “novo-saber”, de concorrência empresarial, em cujo estatuto competencial, faz sentido aprender a melhorar o desempenho. Mas a escola e o ensino público não o têm, e se têm, não lhe é aqui reconhecido este estatuto.

Entrega

«... a minha relação com a escola ...uma relação de facto profunda!»

Saul Torres, Trás-os-Montes

Entregar-se, significa em construto, “Adoptar os Objectivos de um Grupo ou de uma Organização” (Goleman, 1999: 126), e segundo o autor as pessoas que possuem esta competência: estão prontas a fazer sacrifícios em prol de um objectivo abrangente (na Organização), num sentido de finalidade mais vasta; usando os valores fundamentais do grupo na tomada de decisões e procurando oportunidades para cumprir esse objectivo colectivo.

Aplicando os conceitos à Educação, e portanto às escolas, como seu terreno de acção, este grupo categorial que aqui se insere, clarifica que de facto está envolvido (*«... com a escola quer dizer há uma relação muito próxima...!»* Saul Torres) e também como esse sentido se entrega com características de sacrifício (*«de forma inequívoca, apesar de todos... apesar de muito desgaste... muito sacrifício pessoal, muito trabalho...»* Lília Fontes) e de esforço activo (*«...alunos com dificuldades... com aulas extra... não sei quantos mais, eu disse assim... "não... eu tenho estes dois alunos que têm dificuldades, mas hei-de os conseguir integrar... e hão-de aprender tal e qual os outros..."»* Hugo Pais) mas com o significado de gratificação pessoal (*«é de facto para mim extraordinariamente gratificante»* Lília Fontes) de sentimento positivo, de reforço do sentido de auto-estima (*«...e consegui!»* Hugo Pais) e de auto-realização, a partir de atitudes exteriores daqueles com quem se relaciona directamente (*«...gostei muito de andar em todas essas escolas, mesmo de casa às costas...tenho várias escolas que ainda hoje, se for lá... quando lá chegava eu parecia que era Deus que lá aparecia, com todos a correr atrás de mim...»* Nuno Mota). Todavia, não há nos discursos a análise de contexto global, em termos de Educação e da escola como uma macro-estrutura dinâmica, ou como “organização multidiscursiva” (Estêvão, 2004), em que estas acções são vistas como micro-componentes de uma filosofia alargada, com apoios laterais subsidiários e finalidade comum.

Uma característica desta categoria que ilustra este facto, é a “entrega” que de facto vivem, mas em contexto de solidariedade social (*«eu gostava de pegar nessa miúda... e ter a certeza que ela iria chegar ao fim do curso, que lhe dei um rumo, que aquele rumo fosse seguido...não é?...»* Luana Carris) a partir do sentimento de bonomia e de ajuda (*«...e depois o sentir que fizemos alguma coisa por aqueles seres, não é?»* Lia Marques) num contexto mais de relação humana e de apoio afectivo (*«(sorrisos) dar alguma coisa de mim ... fazer algo por alguma criança...»* Lia Marques) do que em contextos de actividades didáctico-pedagógicas propriamente ditas, ou uma abordagem conectiva com o sistema macro. Esta

noção, remete ao sentido de maior envolvimento emocional de que racional, e de maior preocupação nesta dimensão.

Na prática, a vida dos professores é percebida com dificuldades (*«esse isolacionismo como referi era mais forte...»* João Silva) onde a área de conforto (expressão de Afonso Alves) é percebida na relação com os alunos (*«mas eu era feliz porque... tinha alunos... a relação pedagógica era excepcional...»* João Silva) e esta percepção é claramente expressa (*«se deixar o aluno... a escola sem ter o aluno, direi que é muito vazio, muito vazio... colocando o aluno há um preenchimento. É a visão que tenho da escola.»* José Sales) seja numa análise factual, seja numa análise mais crítica (*«espere... não é um cor de rosa, se calhar não é!... mas é com eles... o que há, se há... é com eles»* Ana Sá) e clarificadora.

Em jeito de conclusão, a visão global é clara (*«apesar da crescente indisciplina dos alunos, como será com a escolaridade obrigatória até ao 12º ano?! para mim não há nada que pague estar numa sala com a turma...vale a pena tudo: as viagens, os aborrecimentos, o cansaço... tudo!... mesmo, apesar de a figura do professor em Portugal ser injustamente... a culpada de tudo o que vai mal no ensino... de sermos constantemente ignorados!... até pelo Ministério...»* Rita Lago) seja a nível micro ou macro, seja a nível da aplicação das suas energias nos momentos de entrega.

No terreno, excluem-se claramente todos os outros componentes que em termos normais constituem características de uma Organização Educativa ou Sistema Educativo, como um todo. A percepção de terem centralizada em si “a culpa”, como origem e consequência do estado da Educação, remete-os ao seu posicionamento pessoal, unitário, mais como sobreviventes que usam recursos adaptativos, de que elos de uma cadeia una, que se move em movimento pré-direccionado e orientado para uma mesma finalidade.

Apesar disto ou por isto mesmo, e como as dezasseis unidades de texto, maioritariamente masculinas, comprovam e explicam, os professores centralizam o seu sentido de entrega na relação professor-aluno, mas perdendo nesta entrega reducionista do todo, o sentido de unicidade e de tecido profissional colectivo, que tanto lamentam, e lhes causa – como atrás se viu – *Alterações Relacionais* e sentimentos de *Absorção* por emoções negativas. Sem interacção com os órgãos decisórios, estão isolados do pólo racional e direccionado. Talvez por isto, investem na componente emocional e centralizam em si as acções de uma Educação, pressupostamente mais ampla. Ao perderem a noção de acção do conjunto, retêm as experiências, mas não há consciência colectiva e macro contextual sobre as mesmas, pelo que não se organizam racionalmente. Também por isto não conseguem ter a ideia de que fazer para reverter esta situação, vivem um círculo vicioso de acção-frustração-acção, em que o sentido de identidade é reduzido ao executar da tarefa, mas sem conseguir tocar a

expectativa da atribuição social e institucional de competência, razão porque também se perdem os “signos” de visibilidade e responsabilidade do que é o professor.

Iniciativa

«...quando o sistema está montado é difícil introduzir remodelações... mas é importante haver alguém que destabilize...» Saul Torres, Trás-os-Montes

Dar provas de capacidade de antecipação e persistência (Goleman, 1999: 130). As pessoas que possuem esta competência, estão prontas a aproveitar as Oportunidades que surgem, o que é vivido aqui, quando usam o seu potencial pessoal na elaboração do material: (*«faz parte do meu reportório...por exemplo, todas as fichas que eu fiz... para os meus alunos, a não ser a primeira ficha foi tudo textos... textos e perguntas tudo da minha autoria, são originais... meus»* Franco Ródão) e quando procuram soluções adaptativas e que sejam eficazes, a todos os níveis (*«em Timor, de Outubro a Janeiro... eu fazia os meus textos... o meu material... os miúdos não tinham livros... copiavam o texto, faziam os exercícios no caderno deles pronto... isso eram as condições que eu tinha para trabalhar...»* Rita Lago) mesmo em condições exíguas, e para as quais não estavam minimamente preparados (*«...não havia luz, não havia casa de banho, água levava numa garrafa, não havia nada...»* Rita Lago) mas com uma forte motivação pessoal: *«havia era uma grande vontade de trabalhar! ...de cumprir os horários, o programa...»* Rita Lago), o que desencadeia mais energia motivadora e reforçadora do sentimento de auto-realização (*«e trabalhava-se... a sério! (expressão de vontade, de atenção)»* Rita Lago), e de convicção pessoal de competência.

Também procuram objectivos que excedem o que se espera delas, o que se verifica, quando procuram melhorar contextos relacionais da escola (*«eu acabei por ter lá uma turma de alunas e professoras... cheguei a dar educação física às professoras (sorriso)»* Nuno Mota) que além de auto-motivador é-o também das relações e do empenho dos alunos (*«no Natal fizemos uma série de jogos, depois tivemos distribuição de prémios...»* Nuno Mota) mas tal como anteriormente, também constroem este tipo de motivação para o seu trabalho, assumindo iniciativas a nível social, de ajuda aos alunos (*«...falei com a mãe... (dedo indicador apontado em sinal de atenção, olhos risonhos fiz o que podia)»* Luana Carris).

Tal como é defendido por Goleman, também estes professor constroem a sua motivação para continuar, pisando o risco – já que é difícil ver aceites a suas propostas - e dão a volta às regras quando se torna necessário realizar o seu trabalho (*«é gratificante ver quando se conseguem introduzir mudanças, não mudanças radicais, mas pequenas mudanças, a nível do sistema, e que passado uns tempos elas são aceites...»* Saul Torres)

apesar de ser claro para eles que estas iniciativas são percebidas como destabilização às práticas instaladas: (*«e se calhar nestes anos, tenho tentado por vezes destabilizar... e por vezes conseguido, nem sempre, não é?»* Saul Torres) mas onde é mais perceptível a sua Auto Motivação, pela inovação é quando os seus trabalhos perdurarem em tempo, mesmo na sua ausência: (*«depois ver... quando uma pessoa muda de escola, os projectos continuam, portanto, é porque têm alguma validade (sorriso aberto)»* Saul Torres).

Também mobilizam os Outros por meio de esforços invulgares e empreendedores (*«eu cheguei lá (sorriso divertido, cúmplice, gesto de atenção com a mão) ...a própria directora dizia que era bastante má, e passado quinze dias... eu tinha tudo o que queria dela, material para trabalhar com os alunos, fizemos lá uma festa...»* Nuno Mota) e esta iniciativa envolveu alunos difíceis, que precisaram ser estimulados por acções extra-curriculares (*«leveí-os a Tróia, participámos nos jogos Olímpicos, em futebol, preparei-os num mês, chegámos lá e ficámos em 2º lugar»* Nuno Mota) que uma vez postas em prática adquirem carácter de continuidade (*«ainda preparei um trabalho de cestaria, fui falar com os feirantes para vender os trabalhos... (sorriso aberto, divertido)»* Nuno Mota) com efeitos de reforço no empenhamento de todos os que são envolvidos.

Nesta aposta de iniciativa relativa aos alunos, os discursos situam-se, como vem sendo apresentado, nas questões de natureza social (*«...tomei iniciativas, fui falar com a Assistente Social...»* Lia Marques) que por falta de elementos de apoio directamente ligados em parceria à escola, são continuados pelo professor (*«...encaminhou-me para a Assistência Social...eu expliquei toda a situação... eu acabei por conseguir que lhe dessem o rendimento mínimo... (sorriso)»* Lia Marques) que ao viverem este tipo de vitórias e de consecução, sentem reforçado o seu sentido de identidade pessoal e profissional.

As dezassete unidades de texto que fundamentam e explicitam as formas de iniciativa destes professores, uma vez mais vêm revelar, que de algum modo procuram a sua realização pessoal ao nível relacional, e agora claramente exemplificado, também ao nível didáctico-pedagógico. Mas o que a prosódia e a expressão facial e gestual revelam, além de um implícito sentido de Auto Consciência positiva, é o sentido de auto-realização e de auto-conceito positivo, razão porque tentam manter as suas iniciativas, apesar das dificuldades sentidas.

Optimismo e a Esperança

«... sou optimista mas é preciso trabalhar para obter aquilo que queremos...!»
Hugo Pais; Trás-os-Montes

Este grupo categorial, assume a capacidade, tal como Goleman (1999: 130) preconiza, de antecipação e persistência (*«sou uma pessoa optimista... mas não sou uma pessoa que fico à espera de as coisas têm que acontecer porque acontecem!... Não é assim...! Sou optimista mas temos de trabalhar para tal...!»* Hugo Pais) baseada no trabalho, por oposição à perspectiva de destino e de que tudo está pré-determinado (*«...não vamos ficar sentados de mãos cruzadinhas porque “olhe, o destino é assim, e tanto dá gente correr para aqui ou para ali o destino é assim e tá traçado, blá, blá”... não! isso para mim não...»* Hugo Pais) postura que é determinante para desenvolver um condicionamento interior que oriente o sujeito, no sentido de atribuição autotélica, com uma noção positiva de intervenção na sua vida.

Também investem em objectivos, apesar dos obstáculos e reveses, orientando o pensamento nesse sentido (*«Quando me vejo em baixo... é (inspiração profunda, cantos dos lábios para cima, olhos fechados... sorriso suave) esquecer um bocado... respirar fundo e pensar... depois de uma descida vem uma subida e há sempre alguma coisa que nos vai ajudar a reverter a situação ...dias melhores virão e não há-de ser mal de morrer (risos)»* Sara Gouveia). Mas também operacinalizam a esperança no tecido educativo, partindo das realizações positivas, e no valor do seu investimento com os alunos (*«...a mudança de comportamentos e de atitudes...ver a evolução que fazem, todo o crescimento que se dá neles»* Saul Torres) mas além deste *«é também de facto... ver quando se conseguem introduzir mudanças...»* (Saul Torres) facto pouco habitual e de difícil concussão, o que *«é super gratificante para um professor, não é?... chegar ao final do ano e atingimos aquela meta...»* (Saul Torres).

Uma minoria, apresenta assim uma lógica argumentativa que funciona na base da esperança do êxito, em contextos das problemáticas que são o dia a dia da escola, e dos alunos (*«consigo sempre chegar ao diálogo com eles e eles... isso deixa-me cheia de... alegria, satisfação por dentro...! isso dá-me... dá-me equilíbrio interior! se quer que lhe diga, mais do que satisfação, mais do que gratificação... é equilíbrio interior sem qualquer dúvida! É uma esperança...»* Lília Fontes) que mantêm, mesmo que as coisas não corram pelo melhor, independentes de sentimentos de medo do malogro (*«...mas uma pessoa é naquela: vamos lá vamos lá, mais um dia, mais um dia, vamos e vamos tentar! e pode ser que... sei lá sempre a ver se... este ano correu mal, este ano pode ser que corra melhor, uma pessoa esta sempre agarrada à... a uma esperançazinha, às expectativas...»* Luana Carris), mas que se limita às

suas acções no espaço micro, no qual as políticas macro-educativas não se inserem directamente.

Todavia, a esperança e o optimismo, como se viu ao nível da Auto Consciência, revela um tipo de Percepção Positiva de Si, que é assim construído – quase exclusivamente - em contextos relacionais e essencialmente com os alunos (*«melhor, foi todo este mundo de contacto com os alunos. É motivador... esta esperança que tudo será... ter alunos que me continuaram a escrever... de Timor ter tido, no último dia que fui à escola, ver os meus alunos todos... à minha espera a baterem-me palmas (olhos húmidos, sorriso delicado)»* Rita Lago) e é este ponto, o que em essência parece manter a esperança dos professores.

Fundamentada em dez unidades de texto, o Optimismo e a Esperança, são construídos, mas curiosamente não há uma construção discursiva, relativamente a situações em que, como defende Goleman (1995), *“encaram os reveses como fruto de circunstâncias controláveis e não como uma falha pessoal”*. Ou seja, a consciência reflexiva, com isolamento de variáveis que de futuro podem controlar, não acontece. A não ser, como já se viu, nas situações em que o contexto da escola e da educação é do ponto de vista dos professores da responsabilidade do Ministério. Além disso, separam com exemplos, essas dificuldades criadas pelos Conselhos directivos ou pelos pais ou Encarregados de educação, mas estes, não são, do ponto de vista do professor, circunstâncias controláveis. São percepcionados como elementos perturbadores, num universo muito mais vasto, para o qual não conseguem encontrar soluções alternativas, onde o seu optimismo e esperança não fazem sentido.

Em suma, tal como as anteriores, também esta capacidade reúne um conjunto de estratégias de maior eficácia auto-motivacional do que outro. As categorias de uso da energia Emocional, o Estado de Fluxo, a Vontade de Vencer, a capacidade de Entrega e o Optimismo e a Esperança, são assumidamente formas de Auto Motivação mais eficazes, do que os discursos onde se produz um tipo de atitude, de pura e simplesmente ficar a sentir-se manipulado pelas emoções negativas, em absorção, sem perspectivas nem objectivos definidos, sem ser capaz de se entregar aos outros nem aos projectos, sem iniciativa, a cultivar o pessimismo e a desesperança.

Da Empatia

«essencial... e quem não tem empatia nem devia ser professor...»

Inês Gil, Trás-os Montes

Através da análise narrativa dos dispositivos discursivos, obtém-se um construto de Empatia que insere cinco categorias, já encontradas anteriormente:

- a “Valorização da Expressão, a “Sintonia relacional”, que emergem do estudo de análise factorial efectuado;

- o factor “Literatos, usam a Percepção Emocional”, é uma categoria empírica, já que é construído directamente a partir dos discursos dos professores.

- Emergentes do construto teórico e a partir de Goleman, (1999) também aqui se constroem nos discursos dos professores as categorias: “Potenciar a Diversidade” e “Desenvolver os Outros”. Mas o factor “Literatos, usam a Energia Emocional”, emergente da análise factorial, não teve aqui conteúdo de representação. Além deste também, os factores “Sincronismo”, “Percepção Positiva de Si “ e “Ser Literato em conflito”, emergentes do estudo correlacional, estão aqui omissos porque não foram encontradas construções discursivas específicas e exclusivas dos mesmos.

Valorização da Expressão

«...o rosto em si... a expressão dos lábios... e dos olhos... os olhos!»

Hugo Pais, Trás-os-Montes

Esta categoria é construída pelos professores que assumem ter a tendência em valorizar mais a consonância entre as palavras e a atitude corporal, o tom de voz, ou a direcção do olhar (frontal, para cima...), focalizando a atenção na expressão facial.

Quando apontam a Valorização da Expressão, focam os pares, mas substancialmente, centram-se nos alunos, ao nível das suas problemáticas e conflitos de vida. Sem deixarem de perceber *«que há colegas... sei lá vencidos, mesmo por baixo...»* (Afonso Alves), são muito mais atentos aos alunos (*«já eu tenho esta... percepção de “ver” pela expressão... e... o rapaz já me tinha confirmado e depois os sintomas estavam lá todos!»* Lília Fontes), e expressam uma atenção ancorada na relação (*«consigo captar as coisas que vão dentro das pessoas, tenho... é assim... tenho uma facilidade não só com os alunos mas em geral com as pessoas...»* Hugo Pais), que com o tempo, treino e experiência resulta uma aquisição segura (*«sinto bem, é só observar... noto pelo comportamento... ou porque está muito recatado, ou nervoso... externamente nota-se nos movimentos...passa por aí...as expressões da cara, a pele está pálida ou num tom ruborizado, nota-se...»* Ana Sá).

Os professores também investem na sua própria Valorização da Expressão, mesmo como suporte essencialmente pedagógico, remetendo à relação, e aos afectos que daí emergem, um capital energético essencial para o processo ensino-aprendizagem (*«Porque razão e que as pessoas não hão-de ser simpáticas? só assim é que os professores... era assim que deviam ser! Só assim é que nós conseguimos cativar os meninos e tornar real... um princípio pedagógico que é fundamental! ...só se aprende com quem se ama... se não nos fizermos amar, nós não conseguimos ensinar nada a ninguém... é impossível!»* Lília Fontes), opiniões que sustentam com segurança e convicção, recolhendo em memória as experiências pessoais (*«nem acredito que os alunos gostem, nem suportem, porque eu nunca gostei nem suportei professores arrogantes e distantes... na faculdade tive uma estúpida duma “profe” que era assim, claro que ninguém percebia nada daquilo, e já éramos vá, homens, quanto mais!»* José Sales). Esta noção relacional, é clarificada também numa situação em memória: *«na faculdade... é pá que desilusão!... Aqueles doutos, não é? Tanto saber e nada... nem nos conheciam... Cada um por si e pronto»* João Silva.

Esta categoria fundamentada por sete unidades de texto, clarifica que a Valorização da Expressão, é considerada não só essencial para o processo ensino-aprendizagem, mas também para o desenvolvimento dos actores envolvidos nesse processo. E a comprovar porque a Percepção Positiva de Si foi no estudo correlacional inserida na Empatia, está o sentimento de tonalidade positiva que emerge, quando se sentem capazes de a pôr em prática, ao verem na vida prática, que a atenção à expressão faz sentido naquele processo.

Sintonia Relacional

« é... é a relação entre o professor e aluno, não tem a ver por ser bom ou mau professor. tem a ver com a maneira de ser de cada pessoa... » Nuno Mota, Trás-os-Montes

Este grupo categorial, sente que é capaz de registar e perceber os sentimentos dos outros, mas consome esta habilidade em contacto com os alunos (*«uma pessoa tem de tentar, tentar... como se costuma dizer, ter dois pesos e duas medidas»* Nuno Mota) no sentido de “ler” os canais não-verbais para se sintonizar com o que os outros estão a sentir (*«conforme o tipo de aluno, a maneira de ele ser, de falar com os outros...»* Nuno Mota) mesmo sem ligar às palavras, com o objectivo de favorecer a aprendizagem, mas substancialmente a relação pedagógica e social na escola: (*«para que eu dentro da minha aula me desse bem com eles e até chegavam ao corredor e iam ter comigo oh professor isto e aquilo...»* Nuno Mota).

Assim, é sem grande surpresa, que assumem na sua vida prática viverem situações de Sintonia Relacional, e mais uma vez, percepcionada – quase exclusivamente - em relação aos alunos, seja por situações particulares ou por situações de carácter educativo. Contudo, na

produção dos discursos não são abundantes as situações de sintonia em contextos do processo ensino-aprendizagem, ou de didáctica.

A sintonia é percebida em plena relação afectiva, de solidariedade ou encorajamento (*«eu nunca gostei que estivessem a gozar com um aluno mais fraco, todos temos dificuldades... entro logo na do aluno, tá a ver?»* Nuno Mota) para favorecer o envolvimento do aluno (*«uma das coisas que eu...tenho em atenção, é que o aluno não se sintá... e se há sinais de sensação de marginalização... aí, eu paro e chamo-o à parte e se for preciso, fico um bocadinho na aula...»* Martim Queijo) além de que é reflectida esta relação pessoal como mais valia na formação com intencionalidade ao individual, à pessoa (*«eu articulo-me com os alunos... nós temos de olhar para o aluno... acho que esse é um dos saltos que ainda não foi dado, há que olhar para o aluno como indivíduo, nós falamos muito em turmas...na massa»* Saul Torres) e na aprendizagem com e através do aluno; seja para perscrutarem dificuldades (*«entro nas construções mentais... que aluno é que tenho ali... um texto que era obviamente um texto de um disléxico. Eu perguntei ao miúdo: "tiveste muita dificuldade, não tiveste?"...pus-me na pele dele...»* Lília Fontes), seja para se aculturarem ao seu contexto, e à relação que os formandos desenvolvem com a aprendizagem (*«as metodologias são semelhantes... se calhar uso a minha forma de me expressar diferente para ir buscar as pessoas! e uso formas diferentes para as ir buscar...! Mas meto-me (aponta a cabeça) na forma deles falarem...»* Hugo Pais).

Esta sintonia é usada também como forma de neutralizar o desinteresse (*«eu sinto essa apatia, esse vazio... cada vez é mais difícil ensinar e ter bons resultados... levo muito a sério os meus alunos e o relacionamento e o meu trabalho»* João Silva) e apostar em formas alternativas de compreender as problemáticas.

Fundamentada por uma larga maioria do género masculino, a pertinência da Sintonia nas relações educativas, é vivamente valorizada, e consideram que através dela, chegam aos alunos e portanto aos aspectos que favorecem a aprendizagem.

Literatos, usam a Percepção Emocional

«e eu vou buscá-los... é preciso ir buscá-los... uso a língua deles...»
Hugo Pais, Trás-os-Montes

Tal como Goleman defende (1995), quem sente que pode usar a sua sensibilidade para perceber as emoções e sentimentos dos outros, mesmo em grupo, pode ajustar-se emocionalmente... sem ser pela necessidade de gostarem deles mas sim pela necessidade de

estabelecer uma cumplicidade relacional, para estimular a sua relação com os alunos e estes com os conteúdos de aprendizagem.

Conseguem perceber o que é que as pessoas estão a sentir (*«...é que se lê claramente nos alunos... aliás pelo simples olhar, pela forma como realmente eles olham para os outros... perante uma proposta que uma pessoa faz...»* José Sales), e percebem através dos comportamentos, o tipo de energia que podem colocar nas actividades (*«se eu disser vamos para o futebol, há dez alunos que se levantam logo, e há outros dez que não se levantam, reagem de forma diferente, aí já vejo a motivação»* José Sales) o que os ajuda a contornar e a dialogar com os grupos.

Mesmo quando estão em grupo, reconhecem os sentimentos *«às vezes de alegria...»* (Nuno Mota) e agem de forma a influenciá-los (*«...para mim, o ele estar a falar se calhar com outro colega... não me importo, percebe? desde que...se calhar até é uma pedagogia própria, para o aluno aprender...»* Nuno Mota) embora reconheçam que *«é complicado realmente, onde é que está o ponto até onde o aluno pode ir ou pode não ir... isto depende muito dos professores»* (Nuno Mota) o que pode ser perturbador para o contexto da turma, mas que para este tipo de professores é *«um conhecimento que se tem dos alunos e das coisas...»* (Nuno Mota) ou seja, uma atitude que tem subjacente a percepção das reacções emocionais, que influenciam as expressões do grupo, fenómeno que prova que as competências se tecem nos contextos, pelo conhecimento e aproveitamento dos elementos desse contexto.

Nos seus discursos assumem que conseguem dar expressão aos sentimentos colectivos, quando os alunos estão descontentes ou ansiosos (*«e às vezes acontece»* Martim Queijo) e a sua intervenção é orientada a partir da sua percepção emocional (*«...não só para chamar a atenção, mas para incentivar, peço aos alunos, no final, para ficarem a falar um bocadinho, comigo... se eu tenho a noção de que esse tempo não é suficiente, às vezes vou tomar um cafezinho com eles»* Martim Queijo), para contornar depois essa tonalidade emocional percebida.

Na comunicação com grupos têm sensibilidade (inata) para reconhecer o que estão a sentir, mas acontece mais frequentemente com os alunos (*«sim, sim... é um bocadinho mais fácil ou mais difícil... porque temos que compreender... que nos colocar na posição deles...»* Rui Cruz); para o que reconhecem a necessidade de *«estar atento a essas instabilidades, através dos gestos, das atitudes, do olhar, da comunicação...»* (João Silva) apesar de considerarem que não lhes diz directamente respeito (*«lá está, nós não somos técnicos, mas somos um pouco psicólogos, não é?...»* João Silva) mas constatando que é um tipo de sensibilidade que pode ser aprendida e aperfeiçoada (*«lá está, e cada vez nos tornamos mais*

sensíveis a observar pessoas, a lidar com pessoas... alunos, e a saber isso, muitas vezes não da melhor forma, mas capta-se não é?» João Silva), o que se pode tornar prevalente na actividade pedagógica.

As unidades de texto destes professores, na sua grande maioria representando o género masculino, fundamentam esta categoria, explicitando uma vez mais a necessidade que atribuem a esta destreza, seja ao nível humano, seja ao nível educativo.

Desenvolver os Outros

«nem é perder o tempo com eles, absolutamente... é capitalizar neles o tempo gasto... porque estamos a rentabilizar» Lília Fontes, Trás-os-Montes

No que respeita ao seu desempenho para Desenvolver os Outros, também envolve os aspectos relacionais e centralizam o conteúdo dos discursos na necessidade de um forte envolvimento com os alunos, de grande proximidade, para poder potencializar o seu desenvolvimento (*« eu ficava com eles, dormia com eles, dava-lhe a medicação, tudo... mas ganhámos o torneio!»* Nuno Mota) com a percepção que devem potencializar a afectividade: (*«... eu penso sempre no lado afectivo, lá está, o lado emocional e é sempre o lado humano»* João Silva) através do envolvimento, mesmo fora da aula (*«envolvo-os nos projectos, temos o Clube da Floresta, e é preciso cativá-los, apanhar um fio condutor»* Saul Torres) com a convicção que o conhecimento pessoal, fortalece a interacção e o desenvolvimento (*«importa estar com os alunos... se formos ver o que está por trás, a atitude deles, do que eles fizeram, o percurso deles... »* Rita Lago) tanto dos alunos, como deles mesmos, em termos de enriquecimento interior e de aprendizagem para a vida (*«”tamos” sempre a aprender, não é?»* Martim Queijo) .

Este tipo de conhecimento acerca da subjectividade dos alunos é essencial para poderem estar integrados no ambiente deles, ao nível social e cultural em que a comunidade escolar se situa (*«é preciso conhecer o ambiente... como é que... se não se conhecer a especificidade... a cultura, aquelas coisas que são mesmo da... da vida da região, não é?»* João Silva), o que na sua construção discursiva, é essencial tanto para se ser aceite por cada comunidade – quando na sua hiper mobilidade, andam de escola em escola – como para eles próprios sentirem que dominam os espaços e acontecimentos culturais que aquelas pessoas têm como referência, o que é uma mais valia em Ciências da Educação em geral, mas especificamente ao nível contextual, ao nível do processo ensino-aprendizagem.

Potencializar Diversidades

«e eles gostam, sentem que é algo mesmo deles... »
Hugo Pais, Trás-os-Montes

As atitudes para esta realização, inserem os discursos no vivenciar do próprio envolvimento emocional relacional, e o facto de se ter esta destreza, reforça positivamente o professor. Conviver e produzir efeitos positivos nestas situações de diferenças é identificado como um atributo que remete a uma Percepção de Si muito positiva (*«eu dava electrotecnia, e tive um aluno sem uma mão e os outros "ih, ó professor este aqui não tem mão" "e depois? E a ti alguém te perguntou alguma coisa?, ora olha para ti, q' é que tu tens a ver com ele?" não dava interesse àquilo que eles diziam... isso fazia com que o aluno não se sentisse...»* Nuno Mota) buscando os seus conhecimentos da cultura dos alunos, como elo de ligação humana (*«...mas consigo usar formas...! e sou de Bragança, mas as minhas origens são numa aldeia e conheço aqueles termos de calão, e digo assim, "este é que é o nosso português"»* Hugo Pais), reforçando as origens dos formandos, e portanto fortalecendo-os na sua diversidade.

No global, a construção discursiva das habilidades da Empatia, é das mais ricas e exemplificativas. Os professores insistem na temática relacional, e na qualidade desta, como o plano de substância para o processo ensino-aprendizagem, embora não haja exemplos específicos, cientificamente fundamentados e tecnicamente aprendidos, para pôr em prática estas habilidades. Parecem agir por intuição e com base nas suas experiências empíricas, na interacção directa com os elementos do contexto.

Se a Auto Consciência, enquanto estrutura conceptual, abstracta, não era tão elucidativa das facetas positivas de iniciativa, do encorajamento, e da percepção dos outros ao nível das reacções corpóreas, assume agora em contexto de Empatia uma imagem forte e bastante visível, o que pode ser elucidativo de que os professores só percebem estes aspectos, nos contextos de interacção relacional, mais do que nos aspectos ligados à didáctica. Torna-se agora claro que a Formação como “objectivo de vida”, bem como os aspectos da avaliação e mesmo os sinais de retroacção emitidos pelos pares, pelos encarregados de educação, pela sociedade em geral e como se viu, pelo próprio Ministério de Educação, não criam no terreno, evidências de percepção positiva. Este campo parece estar confinado ao tecido de interacção e de relação com os alunos.

Em suma, a Empatia reúne um conjunto de lógicas argumentativas que se orientam em termos de construção de eficácia, como a Valorização da expressão, a Sintonia Relacional, o uso da Percepção Emocional, para Desenvolver os Outros e Potencializar Diversidades, por oposição, a uma outra lógica discursiva, emergente das dificuldades em fazer atribuições

valorativas à expressão, com dificuldade em entrar em sintonia, sem percepção emocional, e que reconhece lamentar as pessoas diferentes e as considera incomodativas e problemáticas.

Da Gestão de Emoções em Grupos

«o problema não pode ser resolvido em diferido...»

Lília Fontes, Trás-os-Montes

A construção desta categoria de construto, e emergindo da análise dos dispositivos discursivos, insere nove categorias, três teóricas e já elaboradas na análise de factores do percurso quantitativo, bem como no estudo correlacional: a “Percepção Emocional”, “Sincronismo” e “Controlo Emocional e Relacional”, e seis categorias de construto - tal como Goleman (1999) defende - importantes em contextos de trabalho, e de relação: a “Influência”, a “Comunicação”, a “Gestão de Conflitos”, a capacidade de “Liderança”, ser capaz de “Criar Laços” e mobilizar “Sinergias de Grupo”.

Os factores restantes, como a “Sintonia Relacional”, a “Percepção Positiva de Si”, a “Valorização da Expressão”, “Literatos, usam a Energia Emocional” e “Ser Literato em Conflito”, integrados nesta capacidade, através do estudo correlacional, não foram encontrados nos discursos, suficientes relatos para serem incluídas na Gestão de Emoções em Grupos. Também foram excluídas pelo mesmo motivo as habilidades que segundo Goleman (1999) deveriam fazer parte desta capacidade da Inteligência Emocional, tal como ser “Catalizador da Mudança” e “Colaboração e Cooperação”.

Todavia, deve ficar claro que a categoria “Percepção Emocional” e o “Sincronismo”, traduzem respectivamente, em significado e semântica, não só o que as categorias “Literatos, usam a Percepção Emocional” e “Sintonia Relacional” da Empatia querem dizer, como também revelam o efeito que a “Percepção Positiva de Si” tem para os professor ao nível da Auto Consciência.

Assim, pode ser claramente feita a seguinte análise: a Gestão de Emoções em Grupos emerge da Auto Consciência, da Empatia e da Gestão de Emoções. As categorias construídas nos discursos como “Percepção Emocional”, “Sincronismo” emergem da Empatia, mas a partir de habilidades de auto-percepção que inserem a Auto Consciência; o “Controlo Emocional e Relacional”, a “Gestão de Conflitos” e a “Liderança” remetem à Gestão de Emoções em si mesmo, para poderem ser aplicadas nos outros.

Considerando estes pressupostos, serão agora apresentadas as categorias teóricas que inserem esta capacidade, mas de forma mais sumária que as anteriores. Tendo em conta a natureza e forte relação de interacções desta capacidade de Gestão de Emoções em Grupos, e o tipo de construção que é elaborada nos discursos, a sua apresentação será maioritariamente apresentada a partir da análise dos cruzamentos com as categorias empíricas, porque é aqui que esta gestão melhor se compreende.

Percepção Emocional

«quando é que se fala em afectos?... não é andar com os meninos ao colo não podemos nem devemos... mas devemos estar atentos às necessidades... estar atentos àquilo que eles demonstram...»
Lília Afonso, Trás-os-Montes

. Esta categoria, diz respeito à forma como os professores conseguem não só perceber as suas reacções emocionais, como também as gerem no contexto de grupo de pares ou de turma. Segundo Goleman (1995, 1999) esta Percepção acontece com pessoas que nos relacionamentos em grupo sentem que se ajustam aos outros emocionalmente... (sem ser pela necessidade de gostarem), mas que acontece por vezes (*«por qualquer motivo, o aluno naquela semana está mais agressivo, mais hostil, hostiliza toda a gente... não se pode falar com ele, é completamente impossível abordar... absolutamente impossível!...»* Lília Afonso) e nos momentos mais inesperados.

- Conseguem perceber o que é que os alunos estão a sentir (*«e detecto... não sei se os detecto todos, mas uma boa parte deles de facto detecto sim»* Lília Afonso);

- Reconhecem os sentimentos e a de forma a influenciá-los, quando entram em contacto privado e afectivamente intencionalizado (*«olha... diz-me cá, custou-te muito custou? Não foi?»* Lília Fontes), ou buscando formas de diálogo (*«ó António fica aqui um bocadinho quero conversar contigo; e falo com ele, e às vezes consigo certa abertura... às vezes são coisas pessoais que passaram...»* Martim Queijo), como primeiro passo para uma ajuda.

Através das quatro unidades de texto que fundamentam esta categoria, verifica-se que nos relacionamentos em grupo, emerge uma preocupação em dar expressão aos sentimentos colectivos. E a ilustrar essa noção acerca da sensibilidade inata para reconhecer o que os alunos estão a sentir (*«é olhar para a turma...»* Lília Fontes) integrados num todo colectivo, fica a percepção de uma professora acerca deste fenómeno, que tenta defini-lo em termos do seu significado e como pode ser obtido (*«... e ser capaz de verificar que a, b, c, ou d ou... estão mais tristes do que é habitual, os olhos menos brilhantes, estão menos interactivos... estão mais apáticos ou então ao contrário»* Lília Fontes) para poderem desenvolver a habilidade que a seguir se apresenta.

Sincronismo

«olhe... eu fiquei quieto... olhei para dentro deles e fui, fui andando ali... fui fazendo ali... enfim... até que fui vendo...» Franco Ródão, Trás-os-Montes

Os professores que constroem esta categoria, sentem que na comunicação com grupos conseguem captar os sentimentos das pessoas, mas só integram experiências em situações relacionais educativas, e nestas, sobretudo com os alunos.

Quando sentiram que podiam entrar, no que Goleman (1995) chama “sincronismo de estado de espírito”, foi relativamente a uma colega, perante uma situação de indisciplina no grupo de alunos (*«e percebi, é claro... como ela estava a sentir-se... eu senti claro!»* Martim Queijo) e consideram que este fenómeno (*«ajuda a compreender... e sabemos logo como é que devemos... pronto, actuar»* Martim Queijo) e conseguem especificar como percebem este “estado de espírito” (*«o colega está mais exaltado»* Martim Queijo) e dirigir a acção para o problema que o condicionou (*«...a acalma-lo, pôr ordem na classe, ou tomar os comandos da aula, pronto, e penso que as pessoas ajudam... (pausa) quando percebem...»* Martim Queijo), o que desencadeia um sentido de solidariedade e reforça a Percepção positiva de Si.

As cinco unidades de texto que contextualizam esta categoria, além de revelarem que é conseguida, também revelam que não é construída nos discursos, como em construto se define. Não foi construída, a noção essencial que caracteriza o sincronismo: não apareceram experiências, em que se sentissem fisicamente sincronizados com os outros, nomeadamente, a “dar consigo” a fazer os mesmos gestos dos outros, fenómeno que só é possível a um nível muito estreito de relação e de entrega, pelo que se infere, que mesmo em “sincronismo”, este é vivido com os respectivos limites, que caracterizam os relacionamentos de âmbito educativo.

Controlo Emocional e Relacional

«...os professores nem sempre têm a sensatez necessária... nem a disponibilidade afectiva, emocional e cognitiva necessária para pensar sobre o problema que está ali em frente!... em resolvê-lo na altura, isso sim!» Lília Afonso, Trás-os-Montes

Alguns discursos constroem esta categoria, a partir de memórias em sentiram ter tido domínio sobre os próprios sentimentos, mesmo em situações de rotura e de indisciplina (*«houve a necessidade de colocar uma aluna, fora da sala de aula, mantive a minha posição»* Martim Queijo) e poderem mais tarde, analisar a situação (*«ela depois veio falar comigo, discutiu, e eu falei novamente na situação com ela duas ou três vezes»* Martim Queijo) para depois obter uma consciência sobre a vivência em análise (*«...a certa altura consegui que a aluna reconhecesse que de facto... se calhar o erro tinha sido dela não é? e foi uma aluna*

que depois foi melhorando sempre...» Martim Queijo) com a qual sentem que melhora a sua auto-realização (*«quer dizer, são estas situações pontuais, que eu acho que é importante, e que me fazem sentir bem»* Martim Queijo) e lhe reforça o auto-conceito, algo que está implicitamente relacionado com a Percepção Positiva de Si, quer pessoal, quer profissionalmente.

Ter esta habilidade, em contexto de turbulência (*«eu gritava, eles gritavam mais, se falava alto eles falavam ainda mais alto que eu...»* Sara Gouveia) pode ser a diferença entre perder o controlo (*«houve um dia que me apeteceu chorar...»* Sara Gouveia) ou propor-se a superar o desafio, mantendo-se controlado e atento, raciocinando, para encontrar a solução mais eficaz (*«mas não chorei... o que é que eu fiz?! (olhar vivo, intenso)...»* Sara Gouveia) e tomar uma atitude de intervenção neocortical, racional, em que as emoções foram controladas (*«... peguei nas coisas, a arrumar, pus a carteira ao meu lado, sentei-me, não disse absolutamente nada, eles fizeram o que quiseram... até que houve um que se apercebeu, e diz: "olha a professora..." (voz imitando o aluno) ficaram todos quietos, calados, arrumaram as coisas, as cadeiras, a sala, que estava tudo de pernas pró ar... puseram-se a olhar para mim...»* Sara Gouveia) para ter uma intervenção intencionalmente dirigida, racionalmente construída, de acordo com o objectivo que se pretende atingir (*«...e então eu disse " então agora vamos descansar um bocadinho...Já está tudo cá fora? Então vamos descansar um pouco... e tive uma conversa com eles! tentei-lhes explicar que eu também estava ali, não é?...»* Sara Gouveia) em que todo o processo reactivo emocional foi já gerido, e agora pode ser usada a energia emocional de forma orientada, e a partir dela, reforçar a comunicação e a interacção (*«...estava ali para lhes ensinar alguma coisa... eles também me iriam ensinar muito, porque eu também estava a aprender com eles... por isso tinham que me dar oportunidade de eu aprender com eles e eles comigo... ora ia haver momentos de tudo... de rir, de chorar, de brincar, de estar atento, de trabalhar, de tudo...»* Sara Gouveia) produzindo um tipo de estado de espírito colectivo, que terá como consequência a assunção da consciência, sem punição ou coação, o que deixa nos sujeitos um tipo de emoção de tonalidade positiva (*«a partir daí, eles tiveram um comportamento diferente...»* Sara Gouveia) e no próprio, o reforço do seu auto-conceito e da imagem que dá de si (*«as colegas disseram que se houvesse medalhas... era a mim que deviam dar uma...»* Sara Gouveia) o que amplifica esse reforço, e acentua a Percepção Positiva de Si.

Nos relacionamentos em grupo também dizem claramente o que pensam e independentemente das opiniões de outros, mas nem sempre são correctos no modo como o fazem: seja porque se sentem inibidos pelo sentido do ridículo ou pela incerteza: (*«não é que tenha medo que eu seja considerado... ou piegas ou que estou a ser ali um alvo... não,*

porque isso eu manifesto e digo...mas não...» Afonso Alves); seja porque justamente não param para se preparar emocionalmente (*«Sai naquele momento... mas constato logo aquilo que fiz...aquilo que tenho de dizer às pessoas... não sou daquelas pessoas que fica a remoer... porque é que fez ou não fez... não sei quantos... e estar aqui a dar cabo dos meus neurónios! Se tenho que dizer, digo à pessoa.»* Hugo Pais) deixando no sujeito, por um lado, um sentimento de arrependimento, mas por outro, o sentido de auto-imagem social que ele próprio não aceita completamente, busca formas alternativas de aprender o controlo sobre si mesmo.

Têm a noção de que é necessário controlar a expressão das suas emoções, e fazem-no mesmo no seio do grupo *«a falar com os outros... mas interiormente à procura de uma solução para aquele problema... que é que eu faço?...»* (Lília Fontes) e fazem algum esforço: *«A pensar... dialogar sim!... »* (Saul Torres) com os outros, para se manterem atentos *«...não deixando que aquelas emoções mais violentas mais agressivas (pausa) saiam cá para fora de uma forma desenfreada»* (Saul Torres) e assim conservarem esse controlo. Este sentimento de se manter sob atenção racional, e não ultrapassar os seus limites, é feito, como de um diálogo interno se tratasse (*«...nas situações de conflito, a maior parte das vezes, digo assim: "tu tens que ter controlo...!"»* Inês Gil) porque já viveram essa experiência, e seguem agora a orientação, do seu “marcador somático” (*«...porque, eu quando vim lá de cima, era um bocado impulsiva...»* Inês Gil) e não querem repetir as emoções que sentiram.

As dezassete unidades de texto seleccionadas, fundamentam uma boa capacidade em conseguir – nem sempre de forma orientada – um nível de auto-controlo, quer ao nível pessoal, quer ao nível relacional, mas no tecido da sua acção com os alunos e consigo mesmos.

Esta categoria é exemplificativa de como é importante para os professor, fazerem uso de destrezas de carácter pessoal ao nível da Auto Consciência e da Gestão de Emoções, para depois capitalizarem ao nível da prática.

Mas sobretudo é relevante o que aqui se torna claramente perceptível: fazem-no a partir de uma construção concomitante e progressiva, como se de uma capacidade adaptativa momentânea se tratasse, que emerge por sobre outras que aparentemente estão em si, como pessoa, mas não estão habituados ou preparados conscientemente para explorar. Esta noção de adaptação e construção de si, conforme o contexto, implica o reconhecimento de morfismos no sujeito que decorrem dos contextos e são modificados por eles.

Influência

«e fomos e fizeram... tudo!... e ganhámos...»

Nuno Mota, Trás-os-Montes

Esta categoria, diz respeito ao que Goleman diz serem “Utilizar Táticas Eficazes de Persuasão” (1999: 176). Segundo o autor, quem tem esta competência, tem o dom da persuasão, o que aqui se verifica para com alunos problemáticos, através de um investimento forte a nível relacional (*«... e a partir daí não foi preciso mais nada... faziam tudo o que eu queria, era uma maravilha, chegámos a fazer lá umas instalações feitas por eles, fizemos os bancos de trabalho, telharam a casa... tinha os vidros partidos»* Nuno Mota) e muito diálogo e tempo, para desenvolver a partilha (*«...vamos fazer uma troca... olha em vez de fumareis sete ou oito cigarros, olha, fumais um ou dois, nos intervalos quando fôreis fumar o cigarrinho, vindes ter comigo! Vamos ao bar e elas iam! passavam o intervalo comigo, eu perdia o meu intervalo com as minhas colegas, e elas estavam ali comigo,...»* Luana Carris) como forma de dissuasão, mas ficando com um sentimento de companheirismo, que reforça o auto-conceito. Tal como Goleman, defende (1999) também afinam com precisão as apresentações para atrair o ouvinte, que neste contexto, é o aluno. E neste ponto da apresentação para atrair a atenção para uma mensagem, podem usar:

- as **habilidades pessoais** e a **criatividade** (*«tudo... os textos, as perguntas, os desenhos... tudo feito por mim, prontos...»* Franco Ródão) no que se sentem reconhecidos, e reforçados;
- a **imagem, propriamente dita**, é vista como *« meio caminho andado... eu penso que não será meio, mas é bastante, uma grande percentagem de caminho andado. Os alunos gostam mais dos professores com aspecto, bem arranjados»* (Afonso Alves) ao que os professores, respondem, colocando mais cuidado na sua pessoa (*«porquê? Porque esta “ganapada”, gosta de ter professoras bonitas... e quem não gosta? Não é? E não é só... a gente também se sente bem...»* Inês Gil) facto cujo alvo, que não depende do género (*«...fazem comentários "anda sempre com os mesmos sapatos" "ah! hoje vem bonito" "Ah!" dizem aos professores e às professoras dizem isso "ah! Cortou o cabelo... está bonito" "ah! Ficava-lhe melhor o cabelo grande" "onde comprou essas calças?" e assim dizem coisas assim... os miúdos dizem isso»* Afonso Alves) pelo que é sentido como uma forma de influência.
- a imagem na **percepção das diversidades culturais** (*«e eu ia preparada... em Timor não punha vestidos de alcinhas, os meninos não estavam habituados, não é? (séria, atenta) uma pessoa tem que...»* Rita Lago) de forma a sentir-se integrada e aceite, o que aconteceu.

Todavia estas acções continuam sendo **direccionadas aos alunos**, e com eles os professores conseguem pôr em prática algumas das estratégias de Influência; mas **não com os seus pares** ao nível local (*«com os colegas é difícil, é difícil...»* José Sales) **nem com o corpo humano colectivo**, acerca do qual não se expressa a melhor das opiniões (*«somos a classe*

mais reles...» Sara Gouveia) e muito menos com o Ministério («olhe por tudo! são arrogantes, prepotentes, incompetentes e não nos ligam nenhuma... nada mesmo, nada nada... quem é professor nesta terra tem que sentir-se muito mal, muito injustiçado, triste e descontente...» Luana Carris) o que remete de novo para o professor, como uma entidade de sala de aula, da relação dual (só), no seu mundo de quotidianos em contexto micro.

As nove unidades de texto, voltam de alguma forma a reforçar a ideia – que vem já atrás sendo apresentada – de que em essência, os professores capitalizam recursos interiores que aplicam eficazmente aos contextos, mas usam neste “jogo de tentativas”, destrezas que não estão habituados a usar de forma consciente, como os seus recursos de imagem, de criatividade, de valores culturais. Estes pormenores de saberes adquiridos, são (pouco) usados como potenciais resoluções de situações em que a liderança é essencial.

Comunicação

«eu só olho para eles... basta!... e pronto!»

Hugo Pais, Trás-os-Montes

Segundo Goleman (1999: 182), ter esta destreza, “significa saber ouvir abertamente, e enviar mensagens convincentes” para melhorar as relações. Este grupo categorial, constrói a Comunicação, e um pouco à semelhança do que aquele autor defende, também sentem que:

- São eficientes a dar e a receber, registando as pistas emocionais na sintonização das suas mensagens, principalmente com os alunos (*«com o diálogo não é?... dá para perceber se o aluno se fecha e não quer e rejeita e à partida temos de caminhar numa outra direcção...»* Martim Queijo) e que conseguem lidar com assuntos difíceis (como é o caso de alunos toxicodependentes) de forma directa (*« consigo sempre chegar ao diálogo com eles, e eles entendem muito bem os meus argumentos, só que a dependência da droga é mais forte do que eu; é muito mais forte do que qualquer bom senso e racionalidade que possa existir...»* Lília Fontes) ou com a avaliação, problemática central na vida da escola (*« Não, não... não, porque eu conversei muito antes com eles, antes de atribuir os níveis, eu faço... a auto-avaliação, e conversei muito bem com eles...»* Luana Carris) e todas estas atitudes, com a frontalidade necessária.

- Sentem que são bons ouvintes, a nível da comunicação não-verbal (*«com os alunos... sei como chamam a atenção, e prontos... também tenho essa percepção em termos de sala de aula... quem faz as coisas para chamar a atenção...»* Martim Queijo) e procuram a compreensão mútua entre eles e os alunos (*«porque está a atravessar uma fase menos boa ou porque... são coisas diferentes, e aí... tem que se adoptar uma estratégia diferente...»* Martim Queijo) tendo como objectivo o apoio afectivo e relacional.

- Consideram que promovem a comunicação aberta (*«eu privilegio a relação com o aluno... é preferível perder 10 minutos do intervalo a falar com um aluno, dos que têm problemas, ou que há ali qualquer coisa que o está a perturbar...»* Lília Fontes) opinião que parece ser maioritária.

Todavia, há uma noção de comunicação implícita, que até agora não parece ser comum no Sistema Educativo (*«...é obrigatório quase que haja uma redução quer do distanciamento entre o professor e o aluno, quer o atenuar daquilo que é entendido como contexto pedagógico formal, com todas essas regras que nós conhecemos!...»* Saul Torres) o que não parece – pelo menos aparentemente, e tendo em conta os dispositivos discursivos - ser difícil para estes professores. As sete unidades de texto esclarecem e exemplificam como os diversos aspectos da comunicação são vivenciados, e como fazem mais sentido no tecido relacional.

Gestão de Conflitos

«tive que me rir, não é? Tive que me rir com aquilo... até acho que foi a maneira mais esperta de resolver aquilo ali... já viu?» Sara Gouveia, Trás-os-Montes

Esta categoria teórica, significa segundo Goleman (1999: 185) “negociar e resolver desacordos”, facto que parece, no contexto educativo ser necessário. Tal como o autor preconizou, também os professores assumem que :

- Lidam com pessoas difíceis e situações tensas com diplomacia e tacto (*«...e no final chamo o aluno, e falo com ele, digo, assim "olha acho que a tua atitude não foi correcta, podias não estar de acordo comigo mas estamos aqui a perder cinco dez minutos com uma coisa que de facto nós podemos resolver entre os dois" por exemplo não é?»* Martim Queijo) e assumindo atitudes difíceis, em contexto de perturbação, com calma e firmeza (*«podia esvaziar logo nos primeiros minutos a sala de aula, se ficar com aqueles que querem aprender, melhor para mim... assim não tenho tantos problemas" mas é uma estratégia muito dura porque estamos a excluir alunos, e a escola não deve ser exclusiva deve ser inclusiva!! estão os 50 minutos... mas eu digo:" queres ir lá para fora, mas eu vou-te castigar, vais ficar aqui, vais-me boicotar a aula toda, mas não sais e no final da aula levas falta"... eu sei que isto é ilegal, »* Rui Cruz) ou em quando a perturbação é criada pelos pais ou encarregados (*«Ai!... são mães do género, dizem... que vão à SIC e eu digo-lhe: "olhe então quando for à SIC, diga-me antes que é p'ra eu vir bem bonita... (riso solto, alegre, sem ironia) p'ra não fazer má figura na Televisão, não é?" Pronto e eu tento tornar as coisas mais... prá brincadeira, não é?...»* Sara Gouveia) tentando desenvolver uma dinâmica que possa amenizar o problema que se criou.

- Em conflitos potenciais, como é o tema das avaliações, trazem os desacordos para campo aberto e contribuem para os esvaziar (*«eles sabem perfeitamente... porque é que levam um dois, o três, prontos, explico muito bem! eles próprios fazem também a avaliação deles: "senhora professora mereço tal mas porquê?"»* Luana Carris) abrindo o diálogo, onde todos os alunos têm expressão, o que de facto tende a “esvaziar” a energia negativa da hostilidade que se poderia gerar. São eles mesmos que estimulam o debate e a discussão aberta (*«depois vou para a aula e cada aluno tem que me dizer em sua justiça face aos critérios que ali temos... quanto é que ele acha que merece, e só depois de ele me dizer o que merece e de a turma poder intervir... só depois disso é que eu digo o que eu acho... e quando saem da minha aula de auto-avaliação eles sabem as notas exactamente!»* Lília Fontes) o que sem dúvida parece ser produtor de *«uma calma, uma consciência de ter... pelo menos de não ter criado dano...»* (Lília Fontes) reforçadora da Percepção Positiva de Si, que parece estar implícita a esta capacidade de Gestão de Emoções em Grupos.

Esta categoria, fundamentada por sete unidades de texto, vai tecendo a malha mental que elabora esta destreza, que é de entre todas, uma das mais necessárias aos contextos da vida profissional destes professores. De uma forma ou de outra é conseguida, e mais uma vez se verifica aqui que cada professor se adapta aos contextos e modifica os contextos pelas formas cognitivas adoptadas para resolver as situações. Todavia não se encontram situações experienciais em que os professores tenham a consciência de que “orquestram soluções em que ambas as partes ficam a ganhar” (Goleman, 1999), mas, tendo em conta a “angústia que vivem durante as avaliações”, abrir o espaço ao diálogo, diminuindo o efeito das surpresas negativas para os alunos, e sentir calma e compreensão, pode ser uma das formas encontrada para obter ganho mútuo.

Liderança

«quem manda de facto não pergunta nada... nós é que perguntamos, quem sabe não chateia, ouve... e poder está nele, não é?» Inês Gil, Trás-os-Montes

Os contextos educativos que dão corpo a esta categoria situam-se no relacionamento com os alunos, e traduzem de facto aquilo que Goleman (1999: 191) apresenta como a capacidade para “Inspirar e Guiar Indivíduos em Grupos”, suscitando entusiasmo para com uma perspectiva comum e avançando para a Liderança consoante for necessário, independentemente da posição que ocupem, e guiando o desempenho dos outros, mantendo-os responsáveis, além de servirem de exemplo.

Mas além destas capacidades, há outras, que este grupo categorial, apresenta como realizações emocionais, sempre com o objectivo de orientação e de limites de interacção (*«Exactamente é esse o lema... dar os limites que se esqueceu (o aluno) de colocar...»* Hugo Pais) mas dependendo da situação em contexto pedagógico. Assim, partindo da empiria, os discursos constroem uma Liderança, com várias formas ou estratégias:

- **“Ir apanhar ar”**, para os alunos desordeiros ou perturbadores, é uma forma de o professor manter a sua liderança em plena sala de aulas, quer par o “perturbador”, quer aos olhos dos restantes alunos (*«... chama-se a atenção, uma ou duas vezes... quando começa a passar daí, num curto espaço de tempo, então aí vão ter de apanhar um bocadinho de ar»* Martim Queijo) considerando que pode ser uma forma de tomada de consciência por parte do aluno (*«e (...), ela veio falar comigo...e consegui que a aluna reconhecesse...»* Martim Queijo) ou a saída da sala com participação superior (*«...dar ordem de saída da sala, participar ao Director de Turma... a minha linha de acção, será esta...»* Afonso Alves) que serve também como forma de manutenção de valores, do estado da ordem e do respeito (*«chamei-os à atenção... uma, duas, três vezes, voltou a acontecer... foram lá para fora! mas tinham de facto que ser sancionados... as regras são para se cumprirem...!»* Lília Fontes).

- **Um castigo**, ou a privação de alguma actividade ou de recreio (*«...há um castiginho que a gente aplica»* Afonso Alves) sendo este castigo (*«quando não se consegue... e tem que ser mesmo sei lá... privando-os de certas coisas, e até puni-los...»* Franco Ródão) o que parece surtir efeito.

- **Do “tabefe” à bofetada**, apesar de aparentemente terem um forte impacto negativo, podem ser vistas como um acto de dignidade (*«e eu sempre digo, dei dois estalos no miúdo com muita dignidade pode parecer um paradoxo, mas foi com dignidade (...) a coisa foi tão transparente e natural que foi assim...»* Josué Orta) mas o facto é que as situações, têm pormenores de agressividade, arrogância e provocação (*«e se os professores não têm o direito de magoar os alunos...os alunos não têm o direito de magoar os professores, quer os alunos quer os próprios pais...isso acontece! e pronto!...»* Franco Ródão) em que sentem que têm a obrigação de manter um tipo de liderança ao nível da provocação (*«não que a agressão seja extrema... nada disso! mas uns tabefezinhos que eles mereçam... acho que devem ser aplicados, isto é a minha opinião embora lá está... em termos legais não se possa fazer...»* Franco Ródão) se bem que não colocam nesta estratégia de acção, os pais eventualmente provocadores.

No entanto, também assumem que estas atitudes podem depender do controlo (*«Nos sétimos anos unificados, no primeiro ano que dei aulas, dei muita “chapadinha” graças a*

Deus... mas hoje controlo-me...» Inês Gil) e que isso pode ser feito pelo sujeito ao longo do tempo, procurando formas alternativas de manter a liderança.

A manutenção da liderança pode ser conseguida, a partir dos atributos físicos, como que construindo uma gramática de expressões emocionais, ou uma prosódia de mensagens emocionais:

- **Elevar a voz**, parece ser uma forma de repor a estabilidade (*«... noventa e oito por cento, consigo fazê-lo verbalmente... elevando um pouco a voz...»* Franco Ródão);

- **Fazer cara de poucos amigos**, ou seja: *«mostrando uma cara assim, mais... cara de poucos amigos...há sempre situações...»* (Franco Ródão);

- **A robustez, o porte e a envergadura**, só por si impõem respeito (*«...por exemplo é difícil um professor ter um ar robusto, ter um porte... acho eu, a docência está mais virada para o sexo feminino do que para o sexo masculino! se nós formos a ver (...) não é só a corpulência, não é só isso que influencia... mas tem influência, em minha opinião...»* Franco Ródão), o que remetem mais para o género masculino (*«sim a envergadura, o professor é, simboliza mais autoridade, maior racionalidade, maior distância, ou frieza, o que é distância afectiva...»* João Silva) por oposição ao género feminino (*«e a senhora professora é mais pedagógica, mais afectiva, mais... maternal, é instintivo, é instintivo (risos), é o meu ponto de vista, não é? (risos)»* João Silva) o que parece ter algum consenso entre os próprios professores (*«toda a gente sabe, todinha! tá na cara... ai a um tipo de um metro e muito, com arcabouço... eles viram-se? É o viras!...balelas!»* Luana Carris) razão porque consideram que estas características de mais valia, em turmas problemáticas.

- **Um olhar** pode dizer tudo (*«... às vezes umas aulas de campo, e eles excedem-se mais um bocadinho... eu só olho para o aluno...! e o aluno diz-me "desculpe professor"»* Hugo Pais);

Liderar um grupo ou turma de alunos, independentemente da idade, é sempre um momento de importância, e tal como é expresso aqui, é construir todo um futuro, a partir de um momento do presente (*«... a profissão docente é muito ingrata nesse sentido é que o problema não pode ser resolvido em diferido... tem que ser resolvido ali no momento! naquele momento! e a solução que for tomada naquele momento marca o futuro... para o bem ou para o mal!»* Lília Fontes).

Criar Laços

«os conhecimentos são muito importantes mas os afectos, são mais... passar o tempo que for necessário com um adolescente, para...lhe reforçar a auto estima, fazer sentir-se melhor e o ajudar a compreender-se a ele mesmo... acho que é raro e por isso torna-se cada vez mais necessário...» Lília Fontes, Trás-os-Montes

Esta categoria, emergente do construto, significa “alimentar relações instrumentais” (Goleman, 1999: 214), o que é identificado aqui pelos sujeitos que são capazes de estabelecer relações informais, que de alguma forma ajudam a sustentar a qualidade do trabalho que desenvolvem. Estes professores fazem-no, quando:

- Cultivam e mantêm **redes informais**, com alunos já antigos ou actuais, com os quais dialogam (*«ainda há bocadinho um formando telefonou simplesmente para perguntar como é que tou como é que não tou, são coisas que me gratificam bastante!»* Hugo Pais) o que exemplifica que fazem e mantêm amizade pessoal no trabalho, seja com alunos, seja com os colegas (*«eu gosto de estar com os colegas»* Nuno Mota) pelo que investem na criação de relações afectivas, tal como vem sendo percebido, ao longo de todos os discursos.

- Procuram **relações mutuamente benéficas**, principalmente quando estão longe de casa, buscando a companhia necessária, seja com pares (*«...conheci lá uma pessoa...foi muito importante...»* João Silva) e ou com os alunos, o que serve para aprofundar o conhecimento acerca deles (*«os dois anos que passei em Alfândega, andar... era sempre com os meus alunos, à noite, encontrava-me com eles no café, modifica a relação professor-aluno-professor...»* Rui Cruz) o que acaba por se verificar (*«...se eles sentem uma certa confiança, acabam por partilhar connosco os seus problemas... ou que nós estimulemos que eles partilhem, porque ... é bom também para eles... e pronto... e têm mais confiança em nós quando sabem que os ouvimos...»* Inês Gil), facto que pode potencializar a motivação para a aprendizagem, porque *«...este passar muitas horas cria laços, sem a gente querer... cria, cria, cria laços que pronto, a gente... olhe fica-se numa alegria...»*(Luana Carris), criando sentimentos de tonalidade positiva com o espaço-tempo de ensinar e aprender.

- **Criam Laços**, mas sem estabelecer regras pré-definidas (*«vai mais do tacto que se tem com eles ... de nós misturarmo-nos com eles... não é? ... porque eu chegava a sentar-me no chão com eles... não vai de "eu sou professor tu és aluno eu sou mais do que tu" acho que temos ... p'ra conseguir entrar no mundo da criança...»* Sara Gouveia);

- Desenvolvem **relações de atenção e protecção**, seja fora das aulas (*«e passavam o intervalo comigo, eu perdia o meu intervalo...»* Luana Carris) seja ao nível do espaço pedagógico: *«nas áreas projectos, formação cívica, passei muitas horas com eles...»* Luana Carris), criando em conjunto um espaço uno promotor de bem-estar e de desenvolvimento.

Uma forma relacional bem conseguida pelos professores é com alunos de deficiências ou dificuldades extremas, onde o seu trabalho é reforçado (*«ela (surda-muda) punha-a à minha beira para ir vendo se ela ia passando as coisas, tentando explicar, porque ela lia os lábios então se falasse pausadamente... tive que me policiar, para ver se falava com uma melhor dicção para ela perceber»* Rui Cruz) tendo como ponto de partida a sua expectativa positiva interior (*«e eu aqueles dois alunos, tive ali que trabalhar!»* Hugo Pais) mas nem por isso sentindo cansaços e energia gasta, mas sim tempo e energia capitalizada (*«exaustão, não! pode ser que o professor tenha que ser psicólogo... pode, se estivermos à espera de um psicólogo...ele vai lá... e numa hora ou duas fala com quem?»* Hugo Pais), investindo em várias “frentes”, que de tanto tentar ser diferente e adaptativo, jamais se sente cansado, mas acaba por assumir outras imagens (*«Não, não é exaustão! acho que o professor é um bocado...é polivalente e camaleão...»* Sara Gouveia) mas que no final, nunca deixam de pautar-se pela necessária “sintonia afectiva” entre eles mesmos e os seus alunos (*«não me venham com histórias... essencialmente o aluno tem que gostar do professor, entende? nós temos que perceber isso... obviamente que dá muito trabalho porque muitas vezes envolvemo-nos»* João Silva) que pelo facto de sentir reforçado o seu auto-conceito, emerge a partir destas relações, o sentido essencial de ser professor (*«como acho... que ninguém está aqui para aprender a Matemática nem a Educação Física nem a Biologia nem a Físico-química nem coisa nenhuma... está realmente para melhorar e valorizar-se e desenvolver uma personalidade...! tudo o de mais ficará esquecido pelo caminho... claro que fará parte dessa personalidade, mas não é de maneira nenhuma um fim, será o desenvolvimento da personalidade, e só nesse caminho é que eu como profissional e como professor como educador como pedagogo me sinto realizado...»* José Sales), e é neste contexto que se sentem seguros e eficazes, razão pela qual emerge nestes contextos a Percepção Positiva de Si, que a Auto Consciência, enquanto análise abstracta, não conseguiu reter, no estudo quantitativo.

Criar Sinergias de Grupo

«...olhe, quando os exemplos que se dão... não são os mais correctos. Repare, que os alunos são um reflexo...»

Ana Sá, Trás-os-Montes

Os discursos, relatam as estratégias para construir a aprendizagem e atingir objectivos comuns (Goleman, 1999: 224), através da forma como “estão” com os alunos e a forma como lhes servem de modelo. Consideram que:

- **Modelam qualidades** de grupo ou equipa como o respeito, a entreaajuda e a Cooperação (*«sempre que possível, trabalho em conjunto... ter colegas, professores, pessoas com quem dialogar, que nos dêem as suas perspectivas e os seus pontos de vista, a nível de*

operacionalização... agora de facto o mais importante... é a relação do aluno é o modo como o aluno se sente» Saul Torres), mas revelando que este efeito de modelação se reduz ao trabalho com o aluno.

- Levam todos a uma **participação activa**, mobilizando os alunos *«dado que o contexto pedagógico formal, não lhe fornece esse espaço, o aluno consegue encontrar esses momentos no trabalho de grupo... 87% dos alunos quando inquiridos sobre a função do trabalho de grupo... serve única e simplesmente para se socializarem»* (Saul Torres) pelo que este método é aproveitado para incentivar as interacções e o (re)conhecimento entre si, até porque reconhecem que *«...enquanto professor e indivíduo integrado no sistema não posso descurar uma das partes... o professor tem de atender aos colegas, aos auxiliares de acção educativa que são uma parte integrante da escola, e tem de atender aos alunos...»* (Saul Torres) obtendo assim o sentido de unicidade que o conjunto de sujeitos necessita para se sentir em grupo, mas e curiosamente, sem relatos de o ter colocado em prática, a não ser em contexto relacional pedagógico.

- **Criam Identidade de grupo/ equipa**, espírito de Corpo (*«... eu dormia no mesmo quarto com eles... não era só jogar com eles... uma relação diferente do treinador das outras equipas, tinha... eles iam para o campo e jogavam, estavam a ver em mim um colega deles... e por isso nós tivemos os resultados que tivemos!»* Nuno Mota) o que pode comprovar que os resultados dependem em grande medida dos processos, além de que enfatizam os processos de auto avaliação por parte do aluno: *«... não é o aluno saber lançar um cesto e conseguir convertê-lo mas é essencialmente a forma como ele próprio se posiciona no contexto do grupo, na relação com os outros... como é que ele interage nas dificuldades dele e perante as dificuldades dos colegas... portanto, é a avaliação pessoal do próprio aluno que eu valorizo...! e é talvez por aí que eu consigo a mais valia, no estar com o aluno»* (José Sales).

- **Protegem o grupo** e a sua reputação e partilham os louros (*«...no fim fomos passear, e partilhamos todos o que havia a partilhar»* Nuno Mota).

Os seis discursos que constroem esta categoria, referem-se às suas convicções pessoais e a iniciativas com alunos. Quaisquer outras actividades estão omissas nos dispositivos discursivos.

Finalmente também a Gestão de Emoções em Grupos conta com as categorias aqui descritas, como formas de atingir a eficácia e o reforço do seu sentido de auto realização pessoal e profissional. E o grupo aqui representado, ao ter apontado as suas realizações a este nível, expressa o seu nível de capacidade em diversas formas. Todavia há outros professores

(alguns deles aqui não representados) que o não conseguem, e se o conseguem não é ao mesmo nível.

Esta permanência de consecução das capacidades, ilustradas pelos comportamentos discursivamente elaborados aponta para alguma diferenciação entre realizações e portanto, e no global, para um perfil diferente, e em oposição de comportamentos, de Competência Emocional.

Antes de abordar estas diferenças, e para compreender como estas se estabelecem no tecido educativo, serão apresentados os cruzamentos das categorias estudadas. Com este método, procurar-se-á reconhecer:

- Haverá expressão de facto destes comportamentos no tecido laboral? E essa expressão será que incide também ao nível das políticas educativas, ou remete-se ao seu nível micro, na escola e nas relações professor-aluno?

- Como é que os comportamentos categoriais se expressam no mundo relacional do contexto educativo? Como se mobilizam emocionalmente os professores, em interacção com as problemáticas apontadas, como as turbulências, a agressividade, ou o Ministério e as distâncias escola/ casa?

- Em que contextos é que algumas categorias têm expressão? E essa expressão, emerge do sujeito para o contexto, ou é o contexto e todo o seu poder estimulante, que desencadeia nos sujeitos essa mobilidade?

Para procurar respostas mais elucidativas, apreciam-se agora as intersecções entre as categorias elaboradas.

4.2. Análise dos Discursos de Intersecções Categoriais

Partindo dos dispositivos discursivos, emergiram categorias de contexto que de alguma forma ilustram, o que segundo os professores, constitui o universo das problemáticas e constrangimentos do universo educativo (cf. *Árvore de Categorias*, Anexo IV). É justamente através da análise cruzadas destas com as categorias que inserem as capacidades da C.E., que esta abordagem se fará.

Por uma questão metodológica, e para reduzir a descrição exaustiva, alguns elementos das unidades de texto, podem estar omissos, ficando apenas os mais representativos deste tipo de cruzamento de dados.

Análise de Intersecções: Auto Consciência e Categorias Tipo

Para melhor compreender como podem ser formados os conjuntos categoriais, serão analisados os contextos em que ocorrem, através da intersecção da Auto-Consciência, não só com as categorias relativas à C.E., mas também com as categorias-tipo, encontradas para caracterizar os contextos da vida profissional dos professores: Turbulências, Desmotivações, Os Uns e os Outros e Turbulências em Turmas e Pares.

Deste cruzamento verifica-se:

- As quatro categorias que inserem mais frequentemente experiências de percepções emocionais negativas (revolta, nojo, tristeza, pânico, injustiça, vergonha, impotência, medo, desânimo, frustração, insónia, saudade...) também são as que estão mais presentes nas circunstâncias da vida relacional de “Uma Caldeira chamada Escola”, nas problemáticas de “Uma Identidade” como professor e nas viagens e afastamentos da casa e da família, expressa por “De Casa às Costas”.

- Onde se encontra maior aglutinação entre elas é entre os professores que têm uma “Alterações Relacionais e Racionais”, “Reacções de Instabilidade, Absorção”, e uma “Auto Percepção Consciente” nos contextos de “Uma Caldeira chamada Escola”, que como se verá aludem a estados de corpo negativos e perturbadores;

- Quando vivenciam “Reacções de Instabilidade, Absorção” estados de corpo negativos que geram desordens nos raciocínios e nas relações, estão a vivenciá-los em contextos de “Uma Caldeira chamada Escola” e em menor frequência, nos momentos em que o seu corpo se faz sentir, nas situações “De casa às Costas”.

- A Escola, o seu contexto relacional e de gestão, é o maior campo de vida profissional para as categorias encontradas com auto percepções menos positivas.

- Os professores com sentimentos de conseguirem efectuar uma “Auto-Avaliação Exacta dos seus estados emocionais” e de sentimentos de “Auto-Confiança” também inserem as turbulências da vida aqui representadas, mas mantêm-se alheios às perturbações emocionais.

A abordagem aos conteúdos discursivos que inserem o Quadro 26, será sempre do ponto de vista da Auto Consciência, e far-se-á ao longo das categoria descritivas que inserem esta capacidade da Auto Consciência.

Os professores que têm uma “**Percepção Positiva de Si**”, nos contextos de “**Uma Caldeira chamada Escola**”, apresentam sentimentos positivos - relacionados com o um tipo de locus de controlo interno - independentemente dos contextos que os cercam. Agem

baseados nos seus princípios e não em opiniões externas, são pessoas que assumem ser flexíveis, adaptam-se a novas circunstâncias e ideias, sentem que são positivos, encarando a vida pela positiva, são racionais, no que respeita aos seus sentimentos. São autónomos, independentemente de medos ou outras opiniões, na escola ou fora dela. São observadores, porque têm consciência do que se passa à sua volta. Apesar dos sentimentos que os invadem...avançam, seguros dos seus limites. Assumem ter a consciência do que sentem, mas fazem tudo para afastar, e até mudar, sentimentos negativos que lhes ocorra estar a sentir.

Quadro 26 – Intersecção entre: Auto Consciência e Turbulências

| AUTO-CONSCIÊNCIA/ TURBULÊNCIAS | Uma Caldeira Chamada Escola | Uma Identidade | De casa às Costas |
|-------------------------------------|--------------------------------|-------------------|----------------------|
| Percepção Positiva de Si | 5 | 8 | 0 |
| Alterações Relacionais E Racionais | 12 | 2 | 0 |
| Reacções de Instabilidade, Absorção | 13 | 1 | 2 |
| Auto Percepção Consciente | 6 | 1 | 1 |
| Auto-Consciência Emocional | 3 | 2 | 0 |
| Auto Avaliação Exacta | 1 | 2 | 0 |
| Auto Confiança | 1 | 0 | 0 |

Assumem que **devem pôr em prática os seus conceitos e valores de formação** e de actuação dentro do Sistema, independentemente das opiniões que os cercam (*«Por onde quer que tenha passado deixei bom trabalho!... mas a escola tem muito de político, há os da cor e os que não são da cor... e não é só questão política é também a minha própria filosofia...»* Lília Fontes) e das turbulências macro e micro das políticas educativas. Apela aos valores (*«a sinceridade e a honestidade acima de tudo!»* Hugo Pais) e à construção desenvolvimentista dos seus alunos (*«ver a evolução, se há possibilidade de os acompanhar dois ou três anos»* Saul Torres) e é nestes três núcleos – em maioria – que fazem a ancoragem dos seus discursos.

Os restantes espaços laborais, são rodeados, e não querem, e de alguma forma aprenderam a **não conflitar** com os pares e com os outros em geral, não criticando ou não impondo a sua opinião (*«o melhor é a gente ficar calada, eu já aprendi isso...»* Sara Gouveia) e omitem-se (*«... sou incapaz de fazer uma crítica, sou incapaz de magoar uma pessoa, tá a perceber?»* João Silva), como forma de actuação acautelada, defendendo a perspectiva de “manter um bom” clima sócio-relacional da escola.

Este processo de acção, faz-se, rodeando as questões potencialmente confrontativas, formulando um tipo de evitamento de relação, do tipo defensivo (*«...racional mas... sinto que em parte da escola... lidar... com alunos consigo melhor do que com os colegas... a parte dos colegas...cada um é profissional à sua maneira»* José Sales) o que de algum modo, caracteriza a sua identidade. Reduzindo todo o contexto laboral ao espaço relacional professor-aluno, não permeabilizam os saberes paralelos dos restantes actores, que constroem os espaços escolares.

E veja-se como, ao referir-se à profissionalidade, em **“Uma Identidade”**, assumem o seu nível de gratificação, centralizado no « *amor à camisola como se costuma dizer...* » (Nuno Mota) o que de novo os situa na relação com os alunos («*gratificação (pausa) enorme: a vertente dos alunos, que faz com que um professor seja professor, e lhe dá gozo... é a minha realização pessoal e isso é-o sem dúvida*» Saul Torres) corroborando a ideia de que «*...de forma absolutamente inequívoca sem qualquer discussão possível apesar de muito desgaste... muito sacrifício pessoal, muito trabalho, é de facto para mim extraordinariamente gratificante*» Lília Fontes).

Mesmo em ambientes escolares muito perturbadores, mantêm essa gratificação («*... adoro leccionar, gosto... principalmente com crianças problemáticas... os ditos putos de rua, ...já trabalhei em Vila D'Este, Gaia, foi uma experiência!!... adorei*», Sara Gouveia) remetendo em último argumento à relação com os alunos («*tenho vivido momentos lindos como docente... consegue-se o máximo expoente, na relação com o aluno...* » José Sales) e situando neste ponto, a assunção do sentido de gratificação em ser professor.

Tal como poderemos apreciar pelos discursos apresentados, os professores têm uma Percepção Positiva de Si, enquanto profissionais do ensino, de forma clara e inequívoca. Apesar das problemáticas, quando reflectem acerca da sua identidade profissional, não têm dificuldade em identificar o que os perturba, o que corrobora os resultados encontrados no percurso quantitativo.

Se há **Alterações Racionais e Relacionais** no contexto da **escola**, essas alterações, e explicando agora as razões porque não é gratificante ser professor relacionam-se com:

- **os conflitos inter-pares**, nomeadamente ao nível da perspectiva que os pares têm da avaliação que fazem das suas disciplinas («*...olhe, já vi colegas a quererem chumbar os alunos e praticamente não podem*» Nuno Mota) distinguindo áreas científicas “olhadas” como menos importantes («*...mas a educação musical, se o aluno tiver negativa oh tal... "a tua disciplina não sei quê"... há sempre aqueles no final do ano "ah a tua pode subir, levanta lá a tua", tá a ver?*» Luana Carris), que por razões diversas, estas diferenças entre as disciplinas, levam os professores a assumir posições que não sendo de natureza científica, se centram em posições conflituantes («*...em avaliação, há sempre conflito, que depois, se repercute pelo período todo... há ali barreiras que é impossível transpor e que condicionam toda a vivência seguinte...*» Saul Torres) principalmente quando estabelecem com as notas que atribuem, uma relação de poder que não é justificada pelo próprio e não é questionada por quem de direito («*e sabe? Ninguém justifica porque razão é que são aqueles resultados! A verdade é esta! Gravíssimo! Gravíssimo... não há um elemento do Conselho de Turma que*

pergunte ao sr. professor o que é que se passa para os resultados serem aqueles...» Lília Fontes), o que no global deixa clara uma paisagem relacional na escola de « *grande pressão a nível de notas... a escola é uma desorganização total, eu nunca vi, é uma desorganização total! ...nunca fui confrontado com "ó pá tu tens que alterar esta nota..." assim violentamente, como às vezes fazem, nunca! mas senti essa pressão, senti... por parte de professores»* João Silva), desenvolvendo um tipo específico e latente de confrontos que podem transcender às reuniões de avaliação e passar para o campo da representação da pertinência e sentido de justiça, não só de determinada área científica, como do professor.

Além das problemáticas da avaliação, também **as políticas da escola**, revelam relações de conflito que neste contexto se desencadeiam, com uma tônica de perturbação sub-reptícia, nunca completamente debatidas em espaço próprio («...*nota-se mesmo aquelas facções, isto a mim por acaso revolta-me... este é apoiante deste, este é apoiante daquele... então este ano foi horrível»* Luana Carris) acentuando a sensação do **cansaço e desgaste e deixando internamente uma imagem de descrédito**.

Do **stress pelas colocações e tensão acumuladas**, emergem «*alterações... em períodos que estão próximos... de colocações, de finais de ano, de maior sobrecarga»* (Afonso Alves). Nestes momentos, o sentimento de uma percepção de “incómoda insubstituibilidade” e dependência aparente do sistema relativamente ao seu trabalho torna-se desgastante («*eu estar doente e saber... os miúdos estão ali sem ninguém... são distribuídos pelas salas e depois anda tudo assim, ó molhe e fé em Deus, e depois é aquelas mães que não sei quê... vamos à SIC... é complicado percebe?...»* Sara Gouveia) e reforça esse stress.

Estas alterações assumem ponto alto em momentos de **turbulência e desinteresse dos alunos** («...*é um quebrar do raciocínio...*») Afonso Alves), mas substancialmente em **violência e agressão** («*fui socado e pronto...depois foi aquela situação de tristeza interior, até de angústia...*» Martim Queijo; e situação **gestual de insulto** («*e ele lá do fundo levanta-me o dedo (maior)... não fiz nada, mas nem por isso deixo de me ver perturbada...*» Ana Sá) que revelam o quão impreparados se sentem para fazer frente a situações intempestivas.

Também a intersecção entre “**Alterações Relacionais e Racionais**” e “Uma Identidade”, confluem em sentimentos de frustração, desgaste e impaciência. De alguma forma, o seu sentido identitário profissional, é construído a partir de uma imagem de sobrecarga emocional, sem encontrarem formas operativas de poderem ser alteradas, seja ao nível das políticas implementadas pelo Ministério que os faz sentir «...*ignorados, completamente ignorados...*» (José Sales) pela forma como são feitas as colocações («...*frustração, é uma tristeza, isto é uma tristeza... estou na expectativa de saber onde sou*

colocado» Afonso Alves), e pelas «injustiças... uma série de injustiças...» (Nuno Mota) em que se define a carreira docente, seja pelo trabalho em aula («É cansativo... e eu sou daqueles que não se senta, e que está sempre de pé e saio sempre da sala de aula sujo de giz... ao fim de 5 horas, vá lá ter paciência...» Rui Cruz) em turmas de grande turbulência e agitação próprias da idade. Neste conjunto, a Identidade profissional é muito perturbadora.

As “**Reacções de Instabilidade, Absorção**” quando vividas nos contextos de e “Uma Caldeira chamada Escola”, expressam:

- Sentimentos **de mal-estar** causados por alunos em situações de carência, para as quais não têm preparação específica nem apoio imediato visível aos seus olhos («... *quando foi da miúda, da dos abortos... passei uns fins-de-semana, ali assim um bocado horrível, a matutar naquilo*» Luana Carris) ou perturbação interior («... *não dormia... aquilo mexia comigo e o miúdo... era um miúdo muito carente*» Lia Marques) apesar de tentarem, com a determinação possível («*não consigo dormir! sofro com isso*» Lília Fontes) mas lutando por vezes contra obstáculos intransponíveis («... “*quando fizer dezasseis anos tenho de fazer pela vida” e quer dizer... uma pessoa com estas palavras choca um bocado... olhe, sinto-me impotente!*» Luana Carris), ou sentimentos de revolta, também aqui contra o sistema («... *vejo miúdos que queriam...! que iriam aproveitar a oportunidade, e só lá estão os rufias... que país sem eira nem beira!!!*» Rita Lago) que teima em não potencializar cursos de via profissionalizante, para os alunos que em seu entender, encontrariam aí bom aproveitamento.

- Mas se por um lado, estas situações de pesar ligadas aos alunos, perturbam os professores, a **arrogância, o desinteresse deles** não deixa de os fazer sentir pior (« *a pensar... se aquilo teria sido contra mim... se teria sido por mim... se teria sido deles...fica-se baralhado...*» Afonso Alves) ou menos irritados, algo incompetentes («... *sentir que tinha estado a fazer o sermão para os peixes... ver alunos desmotivados...*» José Sales) o que constrói um tipo de gratificação ambivalente, perturbadora.

A instabilidade emocional e a absorção por emoções negativas também se verifica com **auto-recriminação**, pelas actuações negativas, pela **culpa e tristeza** (« *eu saí, abri a porta, ele escondeu-se... e eu (gritando) " que é que estás aqui a fazer?"*» João Silva) surpreendidos com as suas **reacções abruptas**, ou pela surpresa e **impreparação** («*ele estava a perceber que eu estava a ver! e... eu fiquei sem fala! eu sei que fiquei sem falar duas horas...!*» Inês Gil); e com as **avaliações, com auto-recriminação com os pares**: «*dá-me volta ao estômago... ter sido injusto na avaliação...*»Martim Queijo), o que de novo se evidencia com sofrimento explícito («*sofro muito com isto, palavra de honra!*» Lília Fontes).

As “**Reacções de Instabilidade, Absorção**” quando se aborda o sentido de Identidade, inclui sentimentos de vergonha e de revolta, a partir da observação do clima relacional e os procedimentos para se estabelecerem as hierarquias dentro da escola (*«Até sente a gente vergonha, foi horrível este ano foi um ano muito, muito difícil mesmo, aquelas invejas, aquelas... ir buscar os podres todos!... não tem nada a ver, é uma vergonha... Olhe é uma tristeza andarmos nisto e naquilo... por vezes situações, que me dá revolta, até me revolta!»* Luana Carris) bem como de tristeza quando recordam o que é andar “**De Casa às Costas**” (*«... chegar lá, andar a saber de casa, e nada de jeito... um quarto, com casa de banho, se houver, quando não tem que ser partilhado... é que eu tenho casa para governar...»* Inês Gil), e o quanto este afastamento é perturbador: *« uma pessoa adapta-se ao outro ambiente...quer dizer, nem se chega completamente a adaptar, porque é uma ansiedade... estar sempre a esperar pela 6^afeira»* Lia Marques) e inadaptativo à sua acção docente.

A Auto-Percepção Consciente em “Uma Caldeira chamada Escola” insere elementos curiosos, em que os pares e o poder ao nível macro e micro são focados:

- Pela apreciação ao que lhe atribuem como **competências, por oposição ao tipo de competências que sentem ter** a partir da formação que lhes foi dada (*«até me sinto ridículo... olhe, eu a formação cívica, se quer que lhe diga, eu quase nem sei o que é, do que consta essa disciplina, vou dá-la este ano, está no programa, e dizem que temos que dar, eu estou a zero!»* Nuno Mota) pela **avaliação que lhe é feita pelos colegas** de carácter depreciativo (*«... mandam bocas, acerca do nosso modo de ser e de dar aulas...»* Rui Cruz) **pelo clima relacional global e o facilitismo** (*«... é grave, mas eu nem a levei ao Executivo! já sabia o que se ia passar... a desculpa que dariam: “ele há 2 ou 3 anos atrás teve um acidente e precisa de apoio blá blá”...»* Rita Lago), legitimado pelo sistema escolar e instituído pelas políticas educativas emergentes do Ministério.

- A tensão provocada pelas **reuniões de avaliação** (*«... nas reuniões... e eu vou-lhe dizer isto... em Alfândega da Fé, aconteceram coisas estapafúrdicas, a nota de frequência sete, com 4 ou 5 negativas, passar!... o 7 vai para o dez, o 8 vai para o dez, o nove vai para o 11, ...o que se passa lá... cometem-se tantas injustiças nas avaliações...»* João Silva).

Sentir uma **Auto-Percepção Consciente** de insegurança de forma explícita, e que de alguma forma traduz “Uma Identidade” de professor e o contexto perturbador em que essa identidade emerge (*«Não me sinto seguro... eu e muitos outros... os professores não podem fazer tudo...nem estar a ser policia!... andar à pancada aos colegas... andar à pancada aos*

alunos...olha agora!... não sei de que forma isso se poderá resolver... mas que o professor não pode fazer tudo, não pode!» Afonso Alves).

Ainda nesta categoria descritiva, emerge um contexto interessante, quando se abordam as deslocções “De Casa às Costas” que pode ser uma variável influente na forma como se fazem as avaliações, e como essas pressões que se sentem, são exercidas por uns e permitidas por outros (*«nas avaliações exercia-se pressão tal pelos professor que eram de lá, sobre os que não eram de lá... uma pressão terrível... estou a ser mesmo sincero! E muitas pessoas não têm força suficiente... estão demasiadamente fragilizadas, e as pessoas querem-se ir embora,: “eu quero ir-me embora, nunca mais cá ponho os pés”... não têm energia suficiente para... porque não são do meio, e não querem ter problemas, até ameaças!... e acabam por ceder e camuflar tudo...» João Silva*) e que alteram a veracidade e transparência do processo de avaliação no actual contexto educativo. Este pormenor é revelador da tensão, da exaustão, e da fragilidade, mas sobretudo da forma como é construído o processo de avaliação, o que além de desmotivador para os professores, é perigante para o futuro dos alunos, e para as formas como o aluno aprende a sua relação com o esforço e com a auto atribuição de valor e mérito.

A Auto-consciência Emocional e como essas reacções emocionais afectam o desempenho dos professores no tecido relacional de “Uma Caldeira chamada Escola”, é explicado nos aparelhos discursivos ao nível das **relações inter-pares**, povoadas de imagens de desgosto e de tristeza, já que a maior parte dos professores estão deslocados em escolas, onde o relacionamento não é facilitado (*«... sentia-me muito bem na sala de aula... fora, na sala dos professores era entrar pousar o livro de ponto e pegar no próximo, sair... uma tristeza, não é? Fica-se assim de lado, triste, fora de casa, sem nada» Luana Carris*) e neste contexto assumem que necessitam de apoios terapêuticos, ao nível emocional, sentindo o mesmo também para os alunos que em seu entender deveriam ter um apoio específico (*« nós temos muitíssima pena...eu não fui capaz... e já me passaram pela mão muitos adolescentes que andam desviados, droga e outras coisas do género... e não ser capaz de os tirar de lá...» Lília Fontes*), mas a quem o Sistema, e neste, a escola, não conseguem encontrar meios para dar resposta eficaz e de forma conclusiva.

Nestas turbulências, pode então surgir o sentimento de defesa dos alunos, não ao nível do processo ensino-aprendizagem, mas no momento de avaliação (*«...não é o chumbar, é quando alguém só me realça os pontos negativos, eu não concordo...! todos nós temos alguma coisa positiva, e temos de analisar o negativo, porque é que foi negativo... » Hugo*

Pais) o que pode ser algo confuso, porque se permeabilizam os limites entre a exigência formativa dos alunos e os apoios que seriam necessários como meios intermédios de ajuda.

A **Auto Consciência Emocional**, que tem efeitos no seu desempenho, é sentida como uma forma de dar “Uma Identidade” ao professor, quando se colocam em causa os valores essenciais da educação. Como que a dar explicação abrangente ao fenómeno atrás referido, esta consciência de emoções sentidas enquanto professor, expressa que não só, não está a ser desenvolvido por eles mesmos, o esforço suficiente em termos educativos, como também se está a reforçar este facilitismo, através das avaliações “*humanizadas*”, o que em geral, além de não solucionar nenhuma problemática apontada, só lhes acentua essa percepção emocional negativa, de uma exigência mais facilitista do que facilitadora da aprendizagem (*«uma coisa é a exigência necessária... o trabalho que é necessário exigir e a preparação para que os alunos sejam auto didactas e... é uma coisa que hoje em dia não se faz, não é? Cultiva-se precisamente o oposto...»* Martim Queijo) não só a nível individual, mas a nível do tecido humano colectivo, que expressa a identidade do professor.

Fazendo uma **Auto-avaliação Exacta**, a percepção de haver “Uma Caldeira chamada Escola”, como espaço de trabalho e de vida relacional perturbadores, não deixa de revelar um certo desânimo, exposto por uma curiosa imagem de amálgama, que envolve as escolas que a Escola é (*«Diferenças? Muitas... Há escolas em que gostamos das salas de professores, dos colegas, mas detestamos os alunos; há escolas em que adoramos os alunos e detestamos a sala dos professores... há escolas em que detestamos os colegas e que detestamos os alunos e há infelizmente a meu ver, poucas escolas em que gostamos de estar lá a trabalhar com os alunos e que gostamos de estar na sala dos professores, sem as bocas...»* Rui Cruz).

A **Auto-Avaliação Exacta** revela-se em termos de limites à sua percepção de “Uma Identidade”, e expressando um pouco também o que atrás foi sentido: deixam, por um lado, a imagem de desgaste pessoal pelo envolvimento relacional, e por outro, a noção de que os professores se centram numa atitude pouco flexível e pouco reflexiva, relativamente ao trabalho efectuado, e às formas que o Sistema Educativo oferece para o efectuar.

Os momentos de avaliação, que emitem “imagens de resultados”, são vistos pelos professor como resultados dos outros (alunos) e não tanto em resultados dos processos em que eles mesmos estão envolvidos. Os sentimentos de angústia já conhecidos nestes momentos por alguns, são vividos de forma pouco reflexiva. É assim evidente, o seu envolvimento mais emocional que o necessário envolvimento racional, para se questionarem com clareza, acerca de que variáveis estão implícitas no tipo de resultados que se obtêm, e no desgaste que se

obtem, conseguindo apenas reflexões pouco incidentes, mas que todavia referem como consequência (*«a profissão de professor é muito desgastante e sobretudo em termos emocionais! que depois acarreta tudo, tudo que vem a jusante, não é?»* Martim Queijo) que acaba posteriormente por ter os efeitos correspondentes, em todos os espaços de vida.

Para os professores, a **Auto-Confiança** nestes contextos educativos, emergem também com sentimentos de **mal-estar** perante as formas como se manifesta a formação, nesta “Caldeira chamada Escola”, e de como se evidencia o fenómeno de replicação e de formação da mediania, com alusões à difícil integração sócio-cultural, por continuar a produzir e replicar o “formato, da norma” (*« continuo firme ...é que a escola inclusiva só é no papel! ... continua a ser exclusiva! a escola pura e simplesmente segrega! Nunca foi mais segregadora....!! Inclusiva...? é só no papel! ela continua a ser exclusiva! a escola trabalha para o aluno médio!! ... os que têm elevadas ou menores expectativas, são colocados à margem, e depois daí a necessidade de haver esta corrida desenfreada às explicações, aos externatos, ao isto, ao aquilo... porquê? por razões muitíssimo diversas... a escola está a deixar perder estas crianças pura e simplesmente! deixa-as perder!»* Lília Fontes), com consequências expressamente predadoras para o desenvolvimento das futuras gerações.

No que respeita à intersecção entre a **Auto Consciência** dos professores e os fenómenos que estão a contribuir para as “Desmotivações”, verifica-se que a maioria dos discursos produzidos, insiste em apontar o **Ministério da Educação e os Sindicatos** como elemento de maior perturbação. A alusão aos seus problemas pessoais e aos seus próprios limites de acção, e mesmo o estado de “Confusão” da actual situação da Educação, aparecem

Quadro 27 – Intersecção entre: Auto Consciência e Desmotivações

| AUTO-CONSCIÊNCIA/ DESMOTIVAÇÕES | Ninguém é Perfeito... | O Ministério e Sindicatos... | A Situação é Confusa... |
|-------------------------------------|--------------------------|---------------------------------|----------------------------|
| Percepção Positiva de Si | 0 | 1 | 2 |
| Alterações Relacionais e Racionais | 3 | 4 | 3 |
| Reacções de Instabilidade, Absorção | 0 | 1 | 0 |
| Auto Percepção Consciente | 1 | 7 | 2 |
| Auto Consciência Emocional | 3 | 1 | 0 |
| Auto Avaliação Exacta | 0 | 0 | 0 |
| Auto Confiança | 0 | 0 | 0 |

aqui, não só em menor incidência, como também são usados depois como exemplos, do que o ME pode provocar, no seu conceito pessoal e profissional, que como já vimos, acaba por ser determinante no tipo de perfil de Auto Consciência que os professores apresentam. Os professores com Percepção Positiva de Si, abordam o “**Ministério e Sindicatos**”, para

evocar as injustiças, o distanciamento, a falta de atenção e diálogo, que se reflecte na sua vida profissional (*«fui bastante prejudicado e continuo a ser...injustiças do Ministério»* Nuno Mota), e no sentido de auto-construção (*«construo a minha postura independentemente de Ministério e dessa gente... tem que ser, nenhum reforço chega aos professores vindo daí...»* José Sales), que se repercute no seu sentido de identidade colectiva e profissional (*«até porque repare... há não sei quantos Sindicatos, com professores lá destacados há tanto tempo... sim porque há... sem dar aulas, estão lá para nos representar... e?... (sorriso de lado, a questionar-se...)»* José Sales).

Ao abordarem o contexto da escola e da educação consideram que a **“Situação é Confusa”**, e sem perspectivar qualquer tipo de atitude que possa alterá-la, remetem-se à sua vida laboral, sentem que se afastam conscientemente, para se preservar (*«também sou culpado, porque me acomodo a uma situação instalada...»* João Silva), (*«pessoalmente, não me sinto mal, mas esta confusão deixa qualquer um...! já alguém tentou pôr-se na pele do professor?»* José Sales), pontuando a questão mais seriamente perturbadora (*«vamos lá ver... a confusão deste país não é a colocação só... não é!... a trapalhada, é andarem dum lado para o outro sem se poderem radicar numa escola... morar ali... ficar, não é? Nós se éramos colocados numa escola, era ficarmos... ou pelo menos ter em conta isso! Eu fui de Mirandela para Matosinhos, dali para o Pico, do Pico para Paderne, depois para Miranda e agora... Vimioso... mas o que é isto?...»* João Silva) não nas deslocações, mas sim numa frenética e constante mobilidade, que faz com que se percam referências de contexto e acção. Este ponto aqui exposto é o que é atribuído como de maior confusão no campo educativo.

Quando há Alterações Relacionais e Racionais, colocam a tónica no fraco relacionamento inter-pares, partindo do pressuposto que “Ninguém é Perfeito”, mas considerando que o clima relacional é essencial para o bem-estar na escola. Sentem que a gravidade da situação é extrema, quando os exemplos de agressividade partem dos professores, o que lhes retira legitimidade como identidade, ao nível do tecido profissional colectivo e consequencialmente, a nível individual, quando cada um é confrontado com qualquer atitude menos correcta.

Nesta categoria descritiva, é no entanto notório, como os professores percebem os seus pares e como eles mesmos desconstróem a sua imagem identitária (*«...há problemas graves de comportamento. Desde um professor... um colega me insultar por exemplo, chamar-me nomes... a ser ameaçado de morte por um aluno por exemplo, já aconteceu! Já aconteceu duas vezes isso dentro da escola»* Afonso Alves) deixando claro que *«...às vezes os colegas não são os melhores... eu... nós somos uma classe reles, de invejas, de...»* (Sara

Gouveia) o que conflui na relação inter-pares (*«...os problemas essenciais são os desrespeitos que há dos professores... entre si, e... das más práticas e das más atitudes... as pessoas não se enxergam...»* Lília Fontes).

A coexistência destes sentimentos na comunidade escolar, corrobora o significado atribuído ao Ministério e Sindicatos, revelando o quanto são perturbadores para os professores, já que têm a consciência da sua existência enquanto estruturas de orientação, mas que na prática são percebidas como estruturas de desorientação (*«...estou absolutamente convencida que sem o Ministério da Educação, a Educação estaria e seria muito melhor... acredite!»* Lília Fontes), ao ponto de sentirem que sem aquele aparelho de Estado, a educação seria melhor conduzida (*«...todos os anos se muda de políticas educativas...e a culpa é sempre dos professores...achei muita piada ao nosso Ministro... (pausa, sorrisos cúmplices)»* Rita Lago) assumindo mesmo alguma ironia e arrogância (*«olhe, com licença da palavra, os professores querem que o Ministro e o Ministério se “lixem”... só fazem asneira...»* Afonso Alves) e dependente destes sentimentos, está a perspectiva “compreensiva” que emitem dos Sindicatos (*«onde nada funciona, como é que hão-de funcionar os Sindicatos? Coitados... fazem o que podem... e não fazem muito...»* Hugo Pais).

Quando **“a Situação é Confusa”**, centralizam-se na permanente incorrecção das colocações (*«quanto se gasta em carros e gasolina... quanta gasolina gastinha p’ra nada! Dava para endireitar as escolas e apetrechá-las de material p’rós miúdos e tudo...»* Rui Cruz) e no facilitismo (atrás focado) que é verificado ao nível das práticas pedagógicas, nomeadamente ao nível da falta de rigor e dos procedimentos na avaliação dos alunos (*«...facilitismo, um certo deixar passar...diria que é o culto da não qualidade do não esforço...»* Martim Queijo), mas que de algum modo se mantém também, porque cada um individualmente, ao acomodar-se, e permitindo a sua manutenção (*«...eu também sou culpado, porque me acomodo a uma situação que está instalada...»* João Silva) e que ao ser permissivo, é o agente executor e promotor desta confusão, em que sentem que o sistema educativo se encontra.

E como alvo de justificação para o contexto da situação anteriormente focada, há reacções emocionais muito perturbadoras, com **“Reacções de Instabilidade, Absorção”**, inserem “o Ministério e Sindicatos” para apontar falhas, desde a forma como estabelecem os programas e determinam os limites para os alunos transitarem de ano (*«...o ensino está mal mas o problema ou a culpa não é dos professores... olhe é dos programas, é o próprio Ministério! o Ministério é que faz com que os alunos passem, eles hoje passam com quase tudo negativas...»* Nuno Mota). Além disto, as colocações são focadas assumidamente, como um erro do Ministério (*«...é o Ministério que coloca! O Ministério sabe para onde nos*

manda! sabe de onde somos e para onde nos manda... sabem que andamos à nora...» Afonso Alves), factos que em conjunto, são percebidos pelos professores como variáveis de perturbação e de emoções negativas!

Mesmo fazendo uma **Auto Percepção Consciente**, os professores apontam o Ministério e Sindicatos, como pontos de destabilização, ao nível da carreira e da escola (*«... um colega, setenta lugares atrás de mim, eu tive catorze e ele treze, no final ele era efectivo eu era provisório, ainda com uma agravante!... ele sem fazer o 2º ano de estágio podia ser o meu orientador, e ele subia um valor de média e eu não subia nada...»* Nuno Mota) que não entendem e não conseguem justificar (*«até é vergonha... vai-me desculpar mas é um dos mistérios do Ministério, não sei... nem digo nada...»* Rui Cruz), mas sobretudo por se sentirem ignorados, em matérias e factos que sentem ser do seu entendimento, desde o sistema de colocações (*«o que me revolta e irrita é...sermos ignorados pelo Ministério... veja-se o concurso de colocação deste ano, cujas regras foram alteradas de um dia para o outro... nem o Ministério diz e ninguém sabe, que raiva...»* Rita Lago) até à implementação da reforma educativa (*«o que eu sinto desta reforma, é que não se ponderou a outra e já se está com uma em cima... os professores que se arranjam...Eu tudo o que vem do Ministério paro para pensar... e digo:” será que vale a pena isto?”»* Inês Gil) além de que, e em conclusão, assumem que as decisões a esse nível da política educativa, dizem respeito a medidas que ao nível do terreno são impraticáveis (*«o que acontece... é que muito do que se decide nos gabinetes do Ministério, na Assembleia da República... e que se discute... são coisas que não se adequam com a realidade e é impraticável...»* Hugo Pais) e por último, é construída uma relação entre a perda de respeito que é sentida actualmente pelo professor e a actuação do Ministério, finalizando com a assunção de sentimentos como *«essa revolta, pela perda de... respeito que havia pelo professor... se o ME nos trata assim... que respeito depois há-de ter um aluno ou um encarregado de educação?!»* (Ana Sá) que se revela predadora do sentido de profissionalidade.

Ainda dentro desta **Auto Percepção Consciente** e ao considerarem que “a Situação é Confusa” apontam a sua incapacidade, a sua inoperância como acentuadoras da situação (*«a situação instalada... é uma confusão... mas eu acabo por pensar assim, eu não vou mudar isto...»* João Silva) mas apontam em essência, a responsabilidade ao poder político, por “fabricar” o conceito de educação nivelado por baixo, o que torna toda a situação contextual como a consequência e não a causa, do actual estado da escola (*«...o sistema, as instituições, aqueles que trazem na lapela a democracia... essas pessoas definiram a estrutura da*

educação de forma que nunca passe do patamar do mediano... nivelaram por baixo, e agora é isto... esse nivelamento por baixo...» Josué Orta) formadora da e para a mediania.

Na sua **Auto Consciência Emocional**, assumem que “Ninguém é Perfeito” e que também cometem erros, têm falhas, mas pontuando o direito à indignação e a necessidade de resolver os problemas pontualmente, seja com os alunos (*«...eu sei que isto é ilegal, nunca posso marcar falta estando o aluno presente... vá lá saber-se qual a melhor forma de... não é?»* Rui Cruz) seja com os colegas (*«...tive que... porque de vez em quando dá-me assim não é?... uns rompanes! quando me pisam os calos, tenho que pôr as pessoas em sentido!... »* Lília Fontes), entre os quais nem sempre se verificam as melhores atitudes e intenções.

Também esta destreza de Auto Consciência emocional se insere em “O Ministério e Sindicatos”, para abrir as reflexões acerca da não-informação do ME, das perturbações das colocações à distância e de como tudo isto tem consequências nas suas vidas (*« numa expectativa, numa tensão...o Ministério não nos diz nada ninguém nos informa... ser colocada a 700km, a 100, a 50, a 20... com uma vida que tem que reorganizar... isto é...(olhos molhados)»* Ana Sá) a nível pessoal, familiar e profissional.

Quanto à intersecção da **Auto Consciência dos professores** e a categoria descritiva “os Uns e os Outros” (Quadro 28), importa referir que esta Auto Consciência não se reflecte acentuadamente nestes contextos. Como exemplo e só para melhor ser entendido este

Quadro 28 – Intersecção entre: Auto Consciência e Os Uns e os Outros

| AUTO-CONSCIÊNCIA / OS UNS E OS OUTROS | O Lado Lunar | O Mundo é Feio | Pela Aragem se vê quem vai na Carruagem |
|---------------------------------------|--------------|----------------|---|
| Percepção Positiva de Si | 0 | 0 | 0 |
| Alterações Relacionais e Racionais | 1 | 0 | 0 |
| Reacções de Instabilidade, Absorção | 0 | 0 | 0 |
| Auto Percepção Consciente | 4 | 0 | 0 |
| Auto Consciência Emocional | 1 | 0 | 0 |
| Auto Avaliação Exacta | 0 | 0 | 0 |
| Auto Confiança | 0 | 0 | 0 |

conjunto de contextos, apresenta-se as reacções emocionais que inserem “o Lado Lunar” e que dizem respeito ao lado menos positivo das relações na escola: Os professores que têm uma Percepção Positiva de Si, e que conseguem fazer uma Auto-avaliação exacta dos seus limites de acção, bem como os Auto-confiantes não se inserem aqui, mas quando os professores sentem Alterações Relacionais e Racionais manifestam que esses fenómenos têm a ver com as relações inter-pares que acontecem na escola. Mesmo os que fazem uma Auto Percepção Consciente, também se situam no clima relacional, como O Lado Lunar dos pares,

quando esta escola é de passagem e há más relações entre os professores “residentes” e os que estão “colocados” circunstancialmente. Referem que não parece haver sentimentos de solidariedade e de envolvimento para quem está de novo na escola (*«aquela politiquice... é uma tristeza há aquela panelinha...é aquela panelinha, tá a ver? Que me irrita um bocado... tristezas!»* Luana Carris) e se sente alvo de crítica (*«há as “bocas que se mandam”... »* Rui Cruz) que são tidas como invasivas e mal intencionadas e não ajudam em nada à integração e ao bem-estar para trabalhar.

É através desta abordagem de intersecção que se compreende grande parte da componente emocional de tonalidade negativa sentida. Este tipo de “aceitação passiva” ao nível de integração que é vivido nas escolas, acentua a instabilidade pessoal relativa às colocações em novas escolas, em que não conhecem ninguém, e se sentem desintegrados, observados e pouco reconhecidos. É neste nível de (não) reconhecimento, acrescentado ao que sentem por parte do Ministério, que emergem os seus sentimentos de alterações relacionais, relativamente a si e aos outros.

A **Auto Consciência** gera com “**Turbulências em Turmas e Pares**” (Quadro 29) um conjunto de intersecções curiosas: em geral, professores com Percepção Positiva de Si conseguem construir uma Auto Avaliação Exacta (ao nível do corpo) e não inserem este panorama, pelo menos não constroem nos seus discursos relações entre as suas vivências e estes contextos.

Excepcionalmente, os **Auto-Confiantes** referem-se à violência e à indisciplina numa lógica argumentativa auto-dirigida, em oposição ao restante grupo. Uma professora no grupo com Percepção Positiva de Si, considera que *«os problemas de indisciplina, surgem de indisciplina, de irreverência, de arrogância, de todas essas coisas que lhe queiram chamar, que acontecem na sala de aula... devem-se muito mais aos professores do que aos miúdos!... mais às dificuldades que os professores têm... do que aos alunos propriamente ditos!»* (Lília Fontes) apreciação que desconstrói a noção, de que as turbulências tenham não só a uni direcção aluno-professor, como também desconstrói a (só) responsabilidade dos alunos neste processo, e desloca o fulcro desta questão para “as dificuldades” dos professores, facto muito importante para ser reflectido nos formandos em Ciências da Educação e nas estratégias e métodos em que se fazem suportar do ponto de vista das competências dos seus actores.

Os restantes professores, falam das suas Alterações Relacionais e Racionais e da Violência, numa lógica argumentativa oposta (*«isto é a política que temos, é isto mesmo...»* Josué Orta), colocando em causa factores externos a si, com revolta (*ser ameaçado de morte*

por um aluno...e insultado por um colega...» Afonso Alves) revelando essa desconstrução unidireccional atrás focalizada e as (não) competências relacionais dos actores em causa.

Quadro 29 – Intersecção entre: Auto Consciência e Turbulências em Turmas e Pares

| AUTO-CONSCIÊNCIA/ TURBULÊNCIAS EM TURMAS E PARES | A Indisciplina | A Arrogância | A Violência | A Desmotivação | Os Miúdos estão Agitados... Impossíveis... | Q Professor p estes alunos? | A Sala de Professores |
|--|----------------|--------------|-------------|----------------|--|--------------------------------|--------------------------|
| Percepção Positiva de Si | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Alterações Relacionais e Racionais | 0 | 0 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 |
| Reacções d Instabilidade, Absorção | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Auto Percepção Consciente | 0 | 0 | 2 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| Auto Consciência Emocional | 0 | 0 | 0 | 7 | 2 | 2 | 1 |
| Auto Avaliação Exacta | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Auto Confiança | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 |

As emoções sentidas perante a **Desmotivação** dos alunos com quem trabalham, e nas situações em que os “Os Miúdos estão Agitados... Impossíveis”, aludem ao **desgaste** e à **impotência** («uma pessoa sente que é impotente, sente-se incapaz...» Afonso Alves) à incapacidade perante as turbulências sociais («... surpresas muito desagradáveis... dos meninos que desculpe-me a expressão, "se passam para o lado de lá"... que eu não fui capaz...» Lília Fontes), tal como nas situações em que se questionam “Que Professor para estes alunos?” nomeadamente da formação que deve ser tida para ser professor actualmente. Curiosamente, mas não com surpresa, também os colegas são focalizados neste contexto, nomeadamente a Sala de Professores, espaço onde é mais perceptível a postura e a atitude tomadas para com os pares («Temos que ser muito cautelosos, há gente para tudo... ninguém gosta de parecer incompetente perante os outros colegas» Rui Cruz) fora das salas de aula.

Quando os professores se sentem absorvido por emoções muito negativas em “**Reacções de Instabilidade e Absorção**” há uma alusão ao contexto de **Violência** («são duros! tava à frente de trinta alunos, não é?...sempre se é um homem que é batido por um miúdo... um soco que se fica com ele e pronto! pronto, tive dois dias...» Martim Queijo) e ao significado que essa violência tem para o próprio.

A **Desmotivação dos alunos**, tem sobre alguns professores, um **efeito de contração emocional negativa em si**, nos momentos de avaliação. Apesar de constatarem a desmotivação dos alunos, os professores nestes momentos, vivem emoções negativas, de desconforto e mal-estar («sinto-me mal, antes das reuniões, com as notas... eu tenho dias antes das notas...» Maria Ramos) em que se questionam, mas mais relativamente ao fenómeno de justiça da atribuição de nota do que relativamente ao significado da nota no total da aprendizagem.

As mesmas Reacções de Instabilidade e Absorção também ocorreram, perante situações em que os professores têm a percepção que “Os miúdos estão Agitados Impossíveis” (*«já, já perdi as estribeiras... assim uma coisa muito brusca, algo que me acontece, assim uma atitude muito brusca... » Afonso Alves*).

A **revolta e a vergonha** como **Auto Percepção Consciente**, decorre em contexto de **violência física e oral** (*«...andam então contra a violência doméstica e não sei que mais balelas e as professoras a levá-las e nem podem responder...» Luana Carris*), bem com o a arrogância e confronto dos alunos (*«e ele rasga o teste... todos estavam a perceber que eu estava a ver! E... fiquei sem fala!... Ainda hoje não sou capaz de explicar porquê... (sorriso triste)» Inês Gil*) fenómenos para os quais nunca se sentem suficientemente preparados.

Constatam A Desmotivação dos alunos, sentindo **tristeza** (*«... não há como esconder, há uma falta de valores, eles não querem saber, é necessário um esforço, e... para pouco mais que quase nada» João Silva*) desmotivação e sensação de mal-estar (*«...sinto-me mal, mas este... não querer nada com os livros é generalizado» Maria Ramos*) mas sem encontrarem uma lógica argumentativa explicativa e orientadora do tipo de atitude adequada para a questão, pelo menos para ser desenvolvida a nível individual.

A Auto Percepção Consciente de sentimentos **de vazio, de choque**, é vivida se “Os miúdos estão Agitados Impossíveis”, e uma reacção emocional de afonia súbita em situações que se questiona “Que Professor para estes alunos?” situação que (*«Não pude fazer nada... porque eu fiquei sem fala... fiquei sem falar duas horas...!» Inês Gil*) não trouxe nada de novo em termos de atitude mais assertiva a ser tomada: o assunto não foi analisado em conjunto, não deixou de ser algo particular e portanto de um professor, e não da escola e muito menos do tecido educativo. Este facto é revelador não só da falta de solidariedade que sentem por parte dos colegas, como também e sobretudo, do quanto esse sentimento é real.

Percepcionam em **Auto Consciência Emocional perante a Desmotivação dos alunos**, com emoções negativas não só suas mas de todos os colegas em geral (*«... exprimem a sua própria frustração, a sua tristeza, e a sua incapacidade... é essa incapacidade, é isto mesmo, uma incapacidade... isto é complicado, deixa-nos também frustrados, não é?» Rui Cruz*) e a nível pessoal a expressão é semelhante (*«...incomodado e farto de tudo...é desmotivante» José Sales*), atitude vista de forma mais solidária. Mas para explicitar e ilustrar porque é vivida de forma mais solidária, está a intersecção seguinte:

Na sua **Auto Consciência Emocional** aludem ao **desespero, ansiedade, desgosto e frustração**, seja quando reflectem “Que Professor para estes alunos?”, seja quando aludem ao fenómeno como algo que diz respeito a todos, quase sem excepção (*«... sala de professores também exprimem a sua própria frustração, a sua tristeza, e a sua*

incapacidade...» Rui Cruz), o que reflecte que esta solidariedade, é não só o sentimento da generalidade dos docentes, como é o fenómeno ao qual, só uma minoria muito própria parece escapar.

No entanto, no grupo da Auto-Confiança, a Indisciplina não gera emoções negativas mas sim reflexões que recaem na competência do professor: *«nem sempre têm a sensatez necessária...a disponibilidade afectiva e emocional e cognitiva necessária para pensar sobre o problema que está ali em frente!... em resolvê-lo na altura, isso sim!»* Lília Fontes.

Análise de Intercepções: Gestão de Emoções e Categorias Tipo

A intersecção da Gestão de Emoções com a Auto Consciência (Anexo VI) que será apreciada do ponto de vista da Gestão de Emoções, partilha alguns dispositivos discursivos, com grande relevância no que se corrobora não só o construto, mas também o estudo quantitativo. Todas as outras categoria descritivas, geram intersecções em menor número.

- Os professores que assumem ter de algum modo, uma “Percepção Positiva de Si” apresentam maior evidência em Racionalizar a Raiva, e revelam justamente e também aqui em contextos de vida, as habilidades encontradas já na Investigação quantitativa.

Ou seja, tal como as suas palavras aludem, conseguem retirar da sua mente os pensamentos perturbadores e usam formas racionais de contornarem as problemáticas (*«eu pretendo... é ver o porquê das coisas, aquilo que por vezes chamam racionalizar das coisas»* Saul Torres) elaborando um discurso ancorado aos valores (*«Eu racionalizo... sou anti violência»* João Silva) mas avançando através dos maus pensamentos (*«... esqueço as coisas... e faço o que tenho que fazer... e para já ainda tenho tudo sobre controlo...»* Luana Carris). Mesmo nos maus momentos, recordam que de alguma forma racionalizaram (*«... tive sangue frio para me controlar...»* Martim Queijo) e que esta “vitória” de manter o controlo das suas expressões, lhes faz reconhecer os seus limites (*«...podia tar triste, mas se eu quisesse demonstrar que tou muito contente,... você ficava com essa percepção de mim! »* Hugo Pais) para poder gerir os comportamentos de interacção social (*«...é preciso saber viver e conviver...»* Sara Gouveia), assumindo assim um nível de auto-domínio (*«sempre tive um domínio muito forte... no bom sentido»* José Sales) e controlo sobre si mesmos (*«Quer se queira quer não se queira...tem que se controlar!»* Inês Gil) que entendem ser essencial.

Em experiências de “**Alterações Relacionais e Racionais**”, estes professores vivenciaram - tal como atrás já se verificou - estados emocionais, com diminuição do seu

nível de raciocínio, de atenção, e ficaram mentalmente retidos nesses sentimentos negativos... sentindo essa invasão... sem conseguirem controlar esses estados de espírito, durante algum tempo, com uma gestão do tipo, “Intrusão, Isolamento, Explosão”: dois verificaram que conseguem “Racionalizar a Raiva” e um refere que se distancia com “Afastamento Passivo”, outro com tentativas de “Interacções Emocionais” com outras pessoas, e há alguns com sentimentos de desânimo e de ansiedade, num contexto específico, que buscam ajuda em esoterismo e conselhos de bruxos, buscando “Uma Esperança não Racional”.

A Intrusão e Explosão, como ponto de referência de descontrolo, é usada para sentir como teria sido melhor se tivessem conseguido fazer a sua Gestão de Emoções (*«... era melhor não ter falado, depois geraram-se mal entendidos! ... não atingi os meus objectivos»* Saul Torres) poupando à sua vida essa percepção negativa (*«... fico triste, é... mas depois isso acaba por se reverter na minha vida particular»* Sara Gouveia) o que é entendido como uma forma de viver o que se sente, sem saber o que pode ser feito para melhorar o estado de ânimo, numa lógica argumentativa ancorada à percepção de não gestão emocional.

- Daqueles que assumem a **Auto Consciência Emocional**, um deles gere as suas emoções, buscando interacções, e dois referem-se à manutenção da Esperança, mas um tipo de esperança não racional. Os estados de corpo negativos permanentes de desespero e de angústia, podem levar a recorrer a conselheiros estranhos, que do ponto de vista racional não será para eles mesmos explicativo, mas parece ser uma forma de conviver e gerir, aquilo que é identificado como “*medo de não terem trabalho*” (*«não só aí... nesse bruxo de Alfândega da Fé, mas no de Chaves!... no de Fafe!... a grande maioria da clientela eram professores»* Rui Cruz) e de terem antecipadamente uma “informação”, de que depende a gestão do novo ano.

É também a percepção de sentir esses estados de corpo negativos, sentidos como “incapacidade” de resolverem conflitos em situações complicadas com os alunos, que pode levar os professores a buscarem “Interacção Emocional” com quem vive os mesmos problemas... independente de servirem ou não para resolução, são mais percepcionadas estas interacções como desabafo (*«... e também exprimem a sua frustração, a sua tristeza, e a sua incapacidade»* Rui Cruz) para conseguirem conviver com o que sentem.

- Curiosamente, quem vive a profissionalidade com sentimento de “Auto Confiança” parece preferir as estratégias pessoais de “Racionalizar a Raiva”, de praticar exercício físico: usam a sua consciência e mantêm alguma “Inovação” ao nível da sua actividade como professor. A percepção de ser seguro e de ter Auto-Confiança é sentida e lembrada por um professor, socado por um aluno, reconhecendo que conseguiu alguma Gestão Emocional... (*«ainda bem que tive o sangue frio para me controlar, não é?»* Martim Queijo) mas não consegue explicar como isso aconteceu... apenas reflecte que aconteceu.

A intersecção entre a **Gestão de Emoções** e “Turbulências” (Quadro 30), gera sem grande surpresa pouca articulação entre si, em termos dos discursos, à excepção do tipo (não) gestor através de “Intrusão, Isolamento, Explosão”, já que os professores gestores de emoções, apresentam um tipo de lógica argumentativa auto-centrada, e ancorada a sentimentos de tonalidade mais positiva distanciada destas estruturas, como causadoras de turbulências, enquanto espaços de vida. Os professores (não) gestores, não é em Turbulências que se relacionam com os momentos de gestão e de reconciliação com as suas perturbações, porque - como se vem apresentando - é justamente destes espaços que emergem: os sentimentos, como «ataques de pânico... isto não se explica» (Afonso Alves), «impotência» (Luana Carris), «revolta...» (Rita Lago) são vividos neste contexto, mas não são aqui explicados e muito menos geridos.

Quadro 30 – Intersecção entre: Gestão de Emoções e Turbulências

| GESTÃO DE EMOÇÕES/ TURBULÊNCIAS | Uma Caldeira Chamada Escola | Uma Identidade | De casa às Costas |
|-------------------------------------|--------------------------------|----------------|----------------------|
| Intrusão, Isolamento, Explosão | 10 | 6 | 9 |
| Racionalizar a Raiva | 3 | 0 | 0 |
| Afastamento Passivo | 0 | 0 | 0 |
| Transf. Energia Emocional em Física | 0 | 0 | 0 |
| Interacções Emocionais | 2 | 0 | 2 |
| Inspirar Confiança | 0 | 0 | 0 |
| Ser Consciente | 0 | 0 | 0 |
| Uma Esperança não Racional | 0 | 0 | 0 |
| Inovação | 0 | 0 | 0 |
| Formação em IE | 1 | 0 | 0 |

O mesmo fenómeno está implícito ao sentido de “**Identidade**”, que como veio sendo descrito, já ao nível da Auto Consciência, é polarizado com **sentimentos de negativismo enquanto identificação profissional** («não deve haver profissão mais desgastante, pior que a do professor...» Afonso Alves) e enquanto tecido colectivo («somos uma classe reles...» Sara Gouveia), de cujas percepções emergem emoções negativas sem explicações e gestão eficazes.

Já o que provoca absorção por sentimentos negativos em “**De Casa às Costas**”, dizem respeito ao fenómeno (já focado) da **hipermobilidade e do consequencial relacionamento nos múltiplos contextos** ao nível da escola («o meu caso...num e noutro ano, estou em cada escola, praticamente, não é? consigo relacionar-me muito bem com os professores nas mesmas condições... os mais antigos...Deus nos livre!! são os donos da casa e mais nada! na sala dos professores numa determinada cadeira... chegou uma colega e disse "olhe essa cadeira é minha" e o colega: "ah desculpe, não vi o seu nome" e ela: " ah... não tenho aí o

nome mas é minha a cadeira", quer dizer, chega-se a esse cúmulo! chega-se a esse cúmulo! » Luana Carris; o que desencadeia sentimento de marginalização.

Outra perturbação sentida, é **não ter a noção como programar a vida pessoal** (*«estou à espera... não sei ainda se vou ser colocada nem onde, nada... ninguém sabe...»* Rita Lago) e o percorrer consecutivo de distâncias grandes (*«é que são 253 quilómetros por dia, todos os dias!»* Luana Carris).

Os professores capazes de **Racionalizar a Raiva** em “**Uma Caldeira chamada Escola**”, optam por racionalizarem, nem deixando que se tome conhecimento do que pensam, para **não desencadear conflitos** (*«Conflitos não... o melhor é a gente ficar calada... eu já aprendi isso...»* Sara Gouveia) formulando uma atitude valorativa (*«Eu racionalizo, não crio... sou anti violência...»* João Silva) e cautelosa, no sentido da auto-preservação (*«nem sempre os nossos sentimentos são lidos... quer dizer... e fico no que me parece»* José Sales).

Os professores que gerem as suas emoções através de “**Interacções Emocionais**” buscam-nas *«quando há conflitos com os colegas ou alguma coisa corre mal...»* (Maria Ramos) por sentirem *«que as coisas é para serem faladas não é para ficarem cá dentro ...»* (Sara Gouveia), o que se lhes afigura como forma de Gestão de Emoções.

No contexto de “Uma Caldeira chamada Escola”, e na situação “De Casa às Costas” apelam a essa gestão de interacção, através dos mais próximos (*«as raízes, sei lá! sei lá... tenho propriedades na aldeia, tenho o meu sogro...»* Afonso Alves) e da preservação da intimidade (*«tento preservar a intimidade...ter uma intimidade dentro do meu espaço...»* João Silva) o que lhes devolve, algum sentimento de bem-estar.

Quando se referem à **Formação em Inteligência Emocional**, aludem às problemáticas em “Uma Caldeira chamada Escola”, e apontam que para *«O clima na escola, e as pessoas... é necessário formação...»* (Lília Fontes) mas reflectindo que este esforço será inútil *« se não houver uma vontade por parte dos professores, senão houver uma reforma inter consciência em cada um...! não há a fazer nada...»* (Lília Fontes) o que – nesta perspectiva - de novo remete ao sujeito singular, como responsável pela sua gestão pessoal.

A intersecção da **Gestão de Emoções** com as categorias descritivas “**Desmotivações**” e “Uns e os Outros”, (cf. Quadros - Anexo VI) não gera intersecções de interesse relevante, o que comprova que não é nestes contextos que se realiza a gestão de emoções, tal como os professores a percebem, em termos práticos de vida. Este apontamento volta a ser relevante para constatar que os professores não têm a percepção das suas habilidades emocionais, em termos de capacidade, mas sim em termos de realização.

Em contextos de “**Turbulências em Turmas e Pares**”, verifica-se uma visibilidade relativamente à mais valia que há, em ser capaz de controlar as suas reacções emocionais:

-Os professores que vivem a sua (não) gestão emocional, através de “Isolamento” e de reacções explosivas, cruzam essas situações com as problemáticas da “Disciplina”, da “Agressividade” e da “Violência” e todo o tipo de situações causadas pelos comportamentos dos alunos, por oposição aos outros tipos de Gestão de Emoções, que não geram intersecções com estas problemáticas. Este fenómeno curioso, faz pensar no que defendem dois professores relativamente a esta temática. Partindo da lógica argumentativa dos valores e competência específicos, como referência para saber gerir estas perturbações («*violência*

Quadro 31 – Intersecção entre: Gestão de Emoções e Turbulências em Turmas e Pares

| GESTÃO DE EMOÇÕES/ TURBULÊNCIAS EM TURMAS E PARES | A Indisciplina | A Arrogância | A Violência | A Desmotivação | Os Miúdos estão Impossíveis | Que professores p estes alunos? | A Sala de Professores... |
|---|----------------|--------------|-------------|----------------|--------------------------------|------------------------------------|-----------------------------|
| Intrusão, Isolamento, Explosão | 6 | 3 | 5 | 9 | 6 | 3 | 2 |
| Racionalizar a Raiva | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Afastamento Passivo | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Transformar Energia Emocional em Física | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Interações Emocionais | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 2 |
| Inspirar Confiança | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Ser Consciente | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Uma Esperança não Racional | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Inovação | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Formação em IE | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 0 |

sim... mas o problemático aqui é mais a solução do que a questão! se o professor for como adulto que é, mais maduro do que o aluno... equilibrado... se for suficientemente sensato, capaz... se tiver competência para lidar com a situação... eu penso que há bastante incompetência... penso, que não existe!... Porque a minha experiência é esta! ... A tal indisciplina, a tal arrogância de que se queixam... a maioria, não passa de chamada de atenção ... é quase um pedido de ajuda!... e nós, professores, muitas vezes... muitas vezes ignoramos estes pedidos de ajuda...deixamos que aconteçam situações limite!» Lília Fontes) já que a sua praxis sustenta a sua assunção peremptória em não ter vivências declaradas a esse nível («*não senhora, não tenho essas... agressividade, violência... nada... parecem escolhidos a dedo*» Lília Fontes) o que em análise, se situa entre a noção de competência pedagógica e pessoal; ou baseada nas experiências de vida («*a rebelião... indisciplina... é assim... não me aconteceu, é assim, e eu trabalho... eu via por mim quando era aluno, a tendência para... fazer uma avaliação do docente, e ver até onde se pode ir... não é?* (risos, risos)» Hugo Pais) para desenvolver uma posição sustentada que possa direccionar o seu

próprio comportamento (*«é uma questão de definirmos objectivos nos primeiros dias de aula, e quando nós definimos objectivos, e os alunos se apercebem quem é que ali tá, só fazem até onde é que nós deixamos, não é?»* Hugo Pais). A “**Formação em Inteligência Emocional**” gera intersecções com a “**A Indisciplina**” para reflectir acerca dessa mais valia para gerir contextos relacionais (*«...nos professores!... falam de problemas de indisciplina, da arrogância... nas turmas de oitavo, do nono naquelas idades... e há que fazer investimentos pessoais, colectivos em educação emocional! Meu Deus, tem que ser!... »* Lília Fontes) mas sobretudo para apontar o quanto *«seria importante este conhecimento para fazer frente às turbulências desta gente... e olhe... de todos nós, não é?»* (Inês Gil), já que sentem esta formação como uma forma de auto-ajuda (*«...porque o gerir as emoções, é isso que nós... pronto... não conseguimos fazer... e eu estou a precisar de ajuda, sinto que estou a precisar de ajuda »* Afonso Alves) facto que em situações extremadas, nas interacções do tecido educativo, pode ter consequências graves. Em síntese, esta formação é vista como protectora do outro, e auto-protectora (*«já sei, tenho que me desviar... já tenho um comportamento que me... digamos me protege a mim, e ao mesmo tempo protege-o a ele!...»* Franco Ródão).

Análise de Intersecções: Auto-Motivação e Categorias Tipo

Na intersecção da Auto Motivação com a Auto Consciência, (Anexo VI) pode verificar-se que são os professores que têm uma “Percepção Positiva de Si” e os que se assumem “Auto-confiantes”, aqueles que geram maior número de intersecções, por oposição àqueles que vivem situações de “Alterações Racionais, Relacionais e Racionais”. Este tipo de estados de corpo, de tonalidade emocional negativa, não se inserem nas estratégias pessoais, nem nos recursos em que os professores se apoiam, para se motivarem a si mesmos. Os que vivem situações de “Instabilidade e Absorção” pelas reacções emocionais negativas, usam como estratégia de motivação, a “Entrega” às suas actividades e a “Iniciativa”, mas ambas em contexto relacional mais do que didáctico, como até aqui vem sendo apresentado.

Relativamente à utilização destas estratégias de **Auto-Motivação** nos contextos de **Turbulências**, a grande maioria dos professores, recorrem a ela (cf. Quadro 32) no seu local de trabalho em “Uma Caldeira Chamada Escola”, e dizem respeito às problemáticas relacionais com os pares e alunos.

Quando se referem a “**Uma Caldeira chamada Escola**”, usam a energia emocional, quando estão a *«tentar lutar...»* (Lília Fontes) ou a tentar *«pegar nos aspectos positivos...»* (Martim Queijo); e quando andam de “Casa às Costas” tentam ultrapassar sentimentos negativos, como as saudades e o isolamento, através de relações com pares (*«e fiz lá um*

grande amigo no Algarve...» João Silva) ou da convivência possível (*«e na Torre íamos todos almoçar... era uma maravilha, fiz lá uma amiga...»* Luana Carris) ou fazendo um esforço consciente para se integrarem, apesar de sentirem que *«...isto está mal! isto está mal! mas temos que nos adaptar...»* (Maria Ramos).

Quadro 32 – Intersecção entre: Auto Motivação e Turbulências

| AUTO MOTIVAÇÃO/ TURBULÊNCIAS | Uma Caldeira chamada Escola | Uma Identidade | De Casa às Costas |
|-------------------------------------|-----------------------------|----------------|-------------------|
| Literatos, usam a Energia Emocional | 2 | 0 | 3 |
| Estado de Fluxo em Actividade | 3 | 0 | 0 |
| Vontade de Vencer | 0 | 0 | 0 |
| Entrega | 2 | 0 | 0 |
| Iniciativa | 0 | 2 | 0 |
| Optimismo e a Esperança | 1 | 0 | 0 |

Quando usam a **“Entrega”**, como forma de ultrapassar as dificuldades, sentem que *«na parte lectiva continua a ser o mesmo...»* (José Sales) mas colocando aqui limites claros relativamente ao posicionamento para com o seu sentido de profissionalidade, ligado quase exclusivamente ao aluno (*«...digo a mim próprio que sou professor... mas o professor na aula, no intervalo, no recreio, em tudo o que diz respeito ao aluno...»* José Sales) excluindo o que não podem controlar, pelo que tacitamente se excluem do restante (*«...tudo o resto da escola... que digamos assim, a ponho de lado... sinto que realmente não me diz muito»* José Sales) facto que esclarece porque todos os professores sem excepção, centralizam a sua focalização, em Auto Consciência da sua Gestão de Emoções, na interacção com o aluno.

No cruzamento entre **Auto Motivação** e **“Desmotivações”**, é perceptível (Quadro 33) que a categoria teórica que solicita mais gestão emocional é “Ninguém é Perfeito”, o que remete para as perturbações inter relacionais. Nesta situação, quando os “Literatos usam a Energia Emocional”, referem-se a: *«...alguns dos colegas que também têm uma questão pessoal comigo»* (Lília Fontes) mas a sua energia emocional é usada racionalmente, e como tal constroem a sua posição auto-centrada (*«Eu não tenho uma questão pessoal com ninguém... rigorosamente ninguém!»* Lília Fontes) nas suas convicções pessoais.

Quando usam a **“Entrega”**, fazem-no para defesa do sujeito, que na sua percepção **reforça mais os seus sentimentos de bem-estar e de competência pessoal**: os alunos (*«estes miúdos têm direito por lei! ...»* Lília Fontes) usando de toda a energia para argumentar perante os pares (*«têm direito a apoio porque são diferentes e ser diferente não é mau!... pelo contrário, é só ser diferente mais nada!»* Lília Fontes) e no uso deste tipo de razão, quando atingem o seu objectivo, sentem-se extraordinariamente recompensados.

Quadro 33 – Intersecção entre: Auto Motivação e Desmotivações

| AUTO MOTIVAÇÃO/ DESMOTIVAÇÕES | Ninguém é Perfeito | O Ministério e os Sindicatos | A Situação é Confusa |
|-------------------------------------|--------------------|------------------------------|----------------------|
| Literatos, usam a Energia Emocional | 3 | 0 | 0 |
| Estado de Fluxo em Actividade | 0 | 0 | 0 |
| Vontade de Vencer | 0 | 0 | 0 |
| Entrega | 3 | 1 | 3 |
| Iniciativa | 1 | 0 | 0 |
| Optimismo e a Esperança | 0 | 0 | 0 |

Esta sensação de recompensa, que aliás, não sentem que possa vir de qualquer outro espaço ou entidade, senão do aluno, é a razão pela qual a “Entrega” relativamente a “O Ministério e Sindicatos” é a atitude possível mas ineficaz, já que aprenderam a reconhecer o distanciamento destes órgãos, nomeadamente o sentimento «...*de sermos constantemente ignorados!... pelo nosso Ministério...*» (Rita Lago); o mesmo se verificando, quando usam de “Iniciativa” em “Ninguém é Perfeito”. Ao sentir falta de todos os apoios laterais esperáveis, os professores direccionam a sua atenção para os alunos («...*vou-lhe dizer, este ano eu quis fazer a comunhão pascal uma missa, e então fiz a planificação da actividade e tudo...*» Luana Carris), mas que de novo os faz sentir desmotivados, por falta de apoio dos colegas («*foi uns problemas... eu não isto,,, eu não aquilo, tudo a escapar-se percebe?... e eu prontos, também deixei...*» Luana Carris) e portanto também “tácita” ou naturalmente excluídos nos contextos inter pares, o que vem reforçar de novo, a atenção sobre o aluno.

No cruzamento entre **Auto Motivação** e “**Os Uns e os Outros**”, verifica-se (Quadro 34) que os professores quando entram em contacto com a parte menos correcta, menos ética, de “ser professor”, aqui representada por “**O Lado Lunar**”, também necessitam de usar estratégias de Auto Motivação, facto que aparentemente não seria esperável.

Sentem que têm que ser “Literatos” para **fazer frente aos sentimentos de revolta** causados pela acção dos colegas, perante algum tipo de alunos («*desde que não seja o cordeirinho do rebanho... está tudo estragado! ninguém lhe liga nada! rigorosamente nada... em vez de incluído, é excluído! é que a escola inclusiva só é no papel!*» Lília Fontes) facto ainda pouco visível nos estudos actuais. Os professores expressam sofrimento por vários motivos, e como até aqui foi sendo apresentado, um dos motivos, é justamente causado pelas atitudes menos correctas dos pares.

Um fenómeno similar no “Lado Lunar” dos professores é que podem sentir que têm “Vontade de Vencer” na sua área, e assumem lutar por aquilo que sentem como justiça («*é o que eu digo, cada macaco no seu galho, é professor do ensino básico primeiro ciclo é primeiro ciclo!*» Luana Carris) mas deixam claro que preferem outro nível de ensino («*eu tive*

formação no primeiro ciclo se eu fosse para lá era uma razia...! eu para lá...? (olhar de lado) eu ia insatisfeita...» Luana Carris) e que a concretizar-se esta deslocação, assumem explicitamente que a sua atitude seria (negativamente) diferente.

As acções ligadas à “Vontade de Vencer” envolvem esta problemática também relacionada com os níveis de ensino, ou seja, os professores desenvolvem esforços, e actividades pedagógicas, mas nem sempre elas se inserem na sua área de acção específica.

Quadro 34 – Intersecção entre: Auto Motivação e Os Uns e os Outros

| AUTO MOTIVAÇÃO/ OS UNS E OS OUTROS | O Lado Lunar | O Mundo é feio | Pela Aragem se Vê quem vai... |
|-------------------------------------|--------------|----------------|-------------------------------|
| Literatos, usam a Energia Emocional | 1 | 0 | 0 |
| Estado de Fluxo em Actividade | 0 | 0 | 0 |
| Vontade de Vencer | 1 | 0 | 0 |
| Entrega | 2 | 1 | 0 |
| Iniciativa | 0 | 0 | 0 |
| Optimismo e a Esperança | 0 | 1 | 0 |

Assim, o que parece determinar as iniciativas e a motivação, não é tanto a formação académica mas sim o que os mobiliza interna e pessoalmente. A sua liberdade de acção – para o melhor e para o pior – é sentida de forma expressa, e a forma de conduta e de Gestão de Emoções perante a sua frustração, teria provavelmente consequências sobre os alunos.

Este ponto é focado também na estratégia de “Entrega”, que é usada **por oposição** a «...colegas e eu sei que o fazem consciente ou inconscientemente» (Martim Queijo) quando é perceptível um comportamento pouco ético e abusivo («...se um aluno se portou mal, se foi menos... pronto, há tendência a marginalizar o aluno, não é?... a dificultar um bocadinho mais a vida, nas chamadas ao quadro... sei lá marginaliza-se... marginalizar não é pegar no aluno e colocá-lo no fundo da sala... é ter atitudes em que ele se sinta marginalizado, não é?» Martim Queijo) o que deixa claro que, as interacções são mais intensas com os alunos, tanto as de carácter positivo como as de carácter negativo, e que sobre estas não há qualquer controlo directo (nem o professor o sente, como atrás se viu), a não ser o próprio, do professor.

Outra atitude de “Entrega”, vem corroborar os relatos anteriores, já que ao voltarem para os alunos toda a atenção, **tentam escapar ao restante contexto relacional inter pares** («às vezes os colegas não são os melhores, não é? eu costumo dizer, e digo a qualquer pessoa e até o digo ao Ministro da Educação se for preciso, a classe dos professores é a classe mais reles que há... peço desculpa mas eu incluo-me, percebe? principalmente os professores primários, acho que são invejosos, hum... intriguistas! Pronto, uma coisa assim, que eu às vezes não entendo... o que faço só digo mesmo no grupo ... por isso eu continuo a

dizer e direi que somos uma classe reles (muita ênfase na palavra com aumento de volume da voz) *porque acontecem estas coisas»* Sara Gouveia), apesar de considerarem que *«...também há colegas bons, há momentos óptimos, há situações espectaculares»* (Sara Gouveia) mas no global, quando se voltam inteiramente para a interacção com alunos é também porque não querem repetir aquelas sensações negativas, fenómeno aliás partilhado por outros em relação aos colegas dessa escola (*«...os miúdos, não, eu... é mais com os adultos...! Eu... eu tenho um proverbiozinho que é aquele de quem mais a gente conhece as pessoas mais gosta dos cãezinhos...»* Inês Gil) o que deixa algum desânimo, que necessita de Auto Motivação para este grupo profissional.

Curiosamente, quem usa “**O Optimismo e a Esperança**”, tem outra perspectiva, **menos centralizada nos outros, e mais em si mesmo**. Conscientes que o “Mundo é Feio”, continuam a sentir que *«é muito gratificante ter esta profissão»* (Rita Lago) mesmo num mundo adverso e desmotivador (*«Apesar de o reconhecimento por parte da sociedade ser quase nulo...de financeiramente não ser apelativa, visto que a maior parte está deslocada da sua área de residência e na prática ter de pagar duas casas... e... apesar de termos perdido... - ou de terem criado mecanismos que a foram diluindo – a nossa autoridade, apesar de o ministério da educação não nos ouvir e fazer e mudar e reformular tudo o que lhe apetece sem ouvir quem está no terreno, nas escolas, nas salas de aula....»* Rita Lago), pelo apesar de tudo, ou exactamente por isto tudo, aprendem a motivar-se e seguir adiante, e a Auto Motivação mantém-se, e o sentimento de gratificação é reforçado.

No cruzamento entre a **Auto-Motivação** e “**Turbulências em Turmas e Pares**, (Quadro 35) gera intersecções, que explicam como a **sala dos professores pode ser perturbadora para os professores colocados circunstancialmente**, que usam a sua energia emocional para escapar ao sentimento de marginalização (*«na sala dos professores nada, pousava o livro, pegava no outro e saia...»* Luana Carris) ou usar o humor para ultrapassar o ridículo (*«eu não tinha lugar, as funcionárias iam para lá fazer “croché”...»* Rita Lago) ou a falta de ética (*«vão para lá, só para dizer mal dos alunos...»* Rui Cruz) fenómenos atrás já revelados, e que indicam que mesmo a nível da sua visibilidade mais interna, a profissionalidade docente apresenta uma imagem dúbia, carregada de sentido de ridículo, de opacidade, e de tristeza.

Se usam a “Entrega” quando se questiona “Que professores para estes Miúdos?”, está mais uma vez presente, o fortalecimento das interacções com alunos (*«...tenho várias escolas que ainda hoje, se for lá... ficam admiradas comigo sei lá, achavam que eu tinha jeito para*

trabalhar com os alunos» Nuno Mota), o que determinantemente é motivador para a vida dos professores. O “Optimismo e Esperança” são usados, assumidamente, quando sentem também

Quadro 35 – Intersecção entre: Auto Motivação e Turbulências em Turmas e Pares

| AUTO MOTIVAÇÃO/ TURBULÊNCIAS EM TURMAS E PARES | A Indisciplina | A Arrogância | A violência | Desmotivação | Os Miúdos estão impossíveis...! | Que Professor para estes Alunos? | A sala de Professores |
|--|----------------|--------------|-------------|--------------|---------------------------------------|--|--------------------------|
| Literatos, usam a Energia Emocional | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 |
| Estado de Fluxo em Actividade | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Vontade de Vencer | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Entrega | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Iniciativa | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Optimismo e a Esperança | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 |

que “Os Miúdos estão Agitados, Impossíveis” e usam dessa esperança para avançar, sempre tentando encontrar elos relacionais (*« consigo...e consegui... e, estava na cara! não podia ter outra coisa a não ser dependência de droga, e a família recusava-se a admitir...»* Lília Fontes) que sentem ser essenciais; o mesmo acontecendo quando se questiona: “Que professores para estes Miúdos?” (*«...todos eles com quem eu trabalhava eram alunos com problemas, não é?e é... extremamente difícil trabalhar com esses miúdos...»* Nuno Mota) o que reforça muito o seu auto-conceito, e o sentimento de gratificação em ser professores.

Análise de Intersecções: Empatia e Categorias Tipo

A apresentação do cruzamento entre a **Empatia** e a categoria empírica **Turbulências**, gera (Quadro 36) na sua grande maioria intersecções ao nível de “Uma Caldeira chamada Escola”, corroborando o que atrás se descreveu: **a Empatia é vivida com fraca alusão aos**

Quadro 36 – Intersecção entre: Empatia e Turbulências

| EMPATIA/ TURBULÊNCIAS | Uma Caldeira chamada Escola | Uma Identidade | De Casa às Costas |
|-----------------------------|-----------------------------------|-------------------|----------------------|
| Valorização da Expressão | 3 | 0 | 0 |
| Sintonia Relacional | 7 | 0 | 0 |
| Literatos, usam a Percepção | 2 | 0 | 0 |
| Desenvolver os Outros | 0 | 0 | 0 |
| Potenciar a Diversidade | 3 | 1 | 0 |

seus pares, e essencialmente em contextos relacionais com alunos, seja na valorização da sua expressão, assumindo *«...uma elevada perspicácia, mas muito ao de leve, porque tenho sempre uma postura muito correcta...»* (João Silva) seja na forma como se sentem em

“Sintonia”, a partir de «*conhecer os problemas... pôr-se na pele deles*» (Rui Cruz) para poder compreender e «*...conseguir desculpabilizá-los... claro que consigo, pois eu conheço a revolta dos miúdos...*» (Rita Lago) pois partem do princípio que há uma razão válida para agirem assim («*... porque o que se passa com os alunos... se formos ver o que está por trás, a atitude deles, do que eles fizeram, o percurso deles...acabamos por compreender o negativo daquela altura, não é?*» Rita Lago), e apesar de considerarem que as atitudes não são correctas, compreendem-nas.

A intersecção entre **Empatia** e “**Desmotivações**” (Quadro 37), não gera construções de compreensão com grande valor, e as que gera, ao nível de “Ninguém é Perfeito”. Dizem respeito à “Valorização da Expressão” nos colegas, para **explicar o desgaste dos professores** («*e noto mesmo...(pausa) que há colegas... sei lá vencidos, mesmo por baixo...*» Afonso Alves), e os que são “Literatos, usam a Percepção Emocional”, para compreender melhor os problemas dos alunos, seja em questões sociais, seja em questões didácticas, tal como vem sendo apresentado.

Quadro 37 - Intersecção entre: Empatia e Desmotivações

| EMPATIA/ DESMOTIVAÇÕES | Ninguém é Perfeito | O Ministério e os Sindicatos | A Situação é Confusa |
|---------------------------------------|--------------------|------------------------------|----------------------|
| Valorização da Expressão | 1 | 0 | 0 |
| Sintonia Relacional | 0 | 0 | 0 |
| Literatos, usam a Percepção Emocional | 2 | 0 | 0 |
| Desenvolver os Outros | 0 | 0 | 0 |
| Potenciar a Diversidade | 0 | 0 | 0 |

No que respeita ao cruzamento com a categoria “Uns e os Outros”, (Anexo VI), pode comprovar que a construção da Empatia dos professores não se revela fora dos contextos de escola, nem das relações do tecido educativo.

Já a construção da **Empatia** em “**Turbulências entre Turmas e Pares**” (Quadro 38), é mais expositiva: por exemplo os que são capazes de “Sintonia Emocional” geram intersecções com a “Indisciplina”, revelando que para intervir a este nível («*é a relação entre o professor e aluno... não tem a ver por ser bom ou mau professor tem a ver com a maneira de ser de cada pessoa*» Nuno Mota) e para expressarem como essa sintonia os deixa perceber «*...essa apatia, esse vazio nos miúdos*» (João Silva) o que os leva a considerar que «*cada vez mais é mais difícil ensinar e ter bons resultados*» (João Silva). Os Literatos, usam a sua Percepção emocional em contextos de “Os Miúdos estão Agitados, Impossíveis” para tentar

compreender o universo dos alunos (« *um dia disse-me "a minha mãe já me disse, quando fizer dezasseis anos tenho de fazer pela vida"... estas palavras choca um bocado...*» Luana Carris), que não raro expõe realidades conturbadas, que necessitam de gestão pontual.

Quadro 38 - Intersecção entre: Empatia e Turbulências em Turmas e Pares

| EMPATIA/ TURBULÊNCIAS EM TURMAS E PARES | A Indisciplina | A Arrogância | A Violência | A Desmotivação | Miúdos agitados impossíveis | Q Professor para estes alunos? | A Sala de Professores |
|---|----------------|--------------|-------------|----------------|-----------------------------|--------------------------------|-----------------------|
| Valorização da Expressão | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Sintonia Relacional | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Literatos, usam a Perc. Emocional | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Desenvolver os Outros | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| Potenciar a Diversidade | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

A construção das acções para “**Desenvolver os Outros**”, tem como base as **interacções fora da escola** para compreender as atitudes dos alunos (« *e descobrir que a mãe também estava no mundo da prostituição...*» Luana Carris) para encaminhamento posterior («*num curso de costureiras que havia na escola ao lado*» Luana Carris) com orientação pessoal. Colocando-se a questão “Que Professor para estes alunos?”, um professor assume que **o que deve ser valorizado é a formação pessoal** («*a minha maneira de ser... gosto de os pôr à vontade, aos alunos...*» Martim Queijo) donde no global, se poder concluir que aplicação da Empatia, é o contexto relacional, e que neste contexto esta capacidade serve a compreensão e a aceitação das diferenças do outro, mas focalizando esta atenção no aluno.

Análise de Intersecções: Gestão de Emoções em Grupos e Categorias Tipo

O cruzamento da **Gestão de Emoções em Grupos** com “**Turbulências**” (Quadro 39) explica porque há um sentido reforçado de “Identidade”, nas relações: o maior número de intersecções é na capacidade que têm de “Criar Laços”, e tal como um professor já havia explicitado, é aqui que se sente professor.

Mas à excepção desta, a categoria empírica que mais cruzamentos gera, é como vem sendo norma, “Uma Caldeira chamada Escola”, em que o “Controlo Emocional e Relacional” é assumido como necessário, mas – e curiosamente - na relação com os pares e pais.

Assumindo que deve ser usada «*a sinceridade e a honestidade acima de tudo!*» (Hugo Pais) em qualquer circunstância, referem como importante:

- a destreza de “Gestão de Conflitos”, usada através do humor que se obrigam a manter para confrontar atitudes dos pais (*«anda tudo assim... ó molhe e fé em Deus... e depois é aquelas mães que não sei quê... vamos à SIC... quer dizer é complicado percebe? Ai!... ...e eu tento tornar as coisas mais... prá brincadeira, não é?»* Sara Gouveia);

- uma forma de manterem a Liderança, é o confronto com esses pais (*«um recado... o pai faz favor - e frisei bem, o pai não a mãe - e o senhor veio com um ar que me vinha bater...” ah, está a falar assim comigo, não sabe com quem está a falar...” e o senhor também não sabe com quem está a falar... está a falar com a professora do seu filho... Se quer que o seu filho seja respeitador ensine-o a respeitar»* Sara Gouveia);

A produção de “**Uma Identidade**”, é construída através da “**Influência**” que acreditam poder ter sobre **os alunos** (*«...passavam o intervalo comigo»* Luana Carris), e sobre as formas com que conseguem manter a “Liderança”, assumindo que as perturbações em sala são um *«...problema que não pode ser resolvido em diferido... tem que ser resolvido ali no momento!»* (Lília Fontes) fazendo não só apelo à formação pessoal, mas também a práticas pouco ortodoxas (*«...não é que o professor vá violentar o aluno...mas que de vez em quando, uns tabefezinhos...»* Franco Ródão), por oposição a uma atitude de raciocínio, reforçando que esta deverá ser uma forma de estar do professor que precisa ser reflectida (*«uma solução consensual, sensata, razoável, afectiva... às vezes até com alguma perda, por parte do professor... se para de facto cativar o aluno... ele pode ceder um bocadinho e resolver o problema?»* Lília Fontes) o que no global nem sempre parece poder ser conseguido, e que parece depender maioritariamente das realidades sociais em que o professor vive a profissão.

Quadro 39 - Intersecção entre Gestão de Emoções em Grupos e Turbulências

| GESTÃO EMOÇÕES EM GRUPOS/ TURBULÊNCIAS | Uma Caldeira chamada Escola | Uma Identidade | De casa às Costas |
|--|-----------------------------|----------------|-------------------|
| Percepção Emocional | 0 | 0 | 0 |
| Sincronismo | 0 | 0 | 0 |
| Controlo Emoc. e Relacional | 1 | 0 | 0 |
| Influência | 0 | 1 | 0 |
| Comunicação | 0 | 0 | 0 |
| Gestão de Conflitos | 1 | 0 | 0 |
| Liderança | 1 | 3 | 0 |
| Criar Laços | 1 | 16 | 1 |
| Sinergias de Grupo | 0 | 0 | 0 |

-Na sua grande maioria, os professores apostam em “**Criar Laços**” para dar corpo e significado ao que percebem como “**Uma Identidade**”: seja como **relação de solidariedade** (*« ser professor é ser isto, isto já nasce com as pessoas sei lá, não há ninguém que ensine isto...eu andava a estudar e defendia sempre aqueles... é assim que um professor deve*

estar...» Nuno Mota), seja como uma **relação de fruição e de partilha** (*«...na cabecinha deles, eles devem pensar assim: o professor não é só professor, passa a ser amigo... eu própria, sinto-me mais próxima deles»* Luana Carris) retirando desta relação, um **significado mais amplo** da sua identidade, como: *«...educador... eles trazem de casa... problemas muito graves, não posso simplesmente dar meia volta e voltar as costas!»* (Rui Cruz), pelo que se percebem também como *«...um professor não é só...é educador, é orientador, (pausa) formador»* (Saul Torres) chamando a si responsabilidades de formação pessoal, de orientação, já que **a maior parte das horas que os alunos vivem, fazem-no no mesmo espaço dos seus professores** (*«... eles passam a maior parte do tempo connosco, devemos ser nós... não é exaustão...»* Sara Gouveia), e é aí que acabam por se desenrolar a maioria das operações sociais e se estabelecem para o futuro dos alunos.

Este facto, ao ser assumido, fá-los sentir que (*«Pode-se ser psicólogo... pode, se estivermos à espera de um psicólogo...ele vai lá uma hora ou duas... e numa hora ou duas fala com quem?»* (Hugo Pais) até à **identificação de figura paternal** (*«a minha atitude perante ela foi um bocadinho paternalista, tive que apoiar...»* Rui Cruz) facto a que não parecem poder omitir-se, tendo em conta as experiências em continuum, muitas vezes ao longo de anos (*«...eu acompanhei-o três anos...monodocência...é super complicado...atender todas as necessidades de todas as crianças...»* Lia Marques) onde o professor assume a identidade de vigilância e de orientação num espaço, onde as problemáticas raramente passam despercebidas, e sobre as quais se torna necessário agir. Estas são as facetas que acabam por ser vividas na prática educativa, e que de algum modo, identificam a sua realização emocional, e lhes reforça a auto-estima.

Mas **“Criar Laços”**, pode ser sentida como uma necessidade, mas impossível de levar a cabo, pois aquele conjunto de atributos podem ser sentidos, como **sobrecarga pessoal e profissional, e apontando essa responsabilidade ao Ministério** (*«...então não sabe? tem bilhetes de identidade, tem (pausa)...então não sabem que andamos à nora?»* Afonso Alves) da qual se omite e sobrecarregando assim os professores, que se manifestam, colocando a tónica em sentimentos negativos, como a revolta (*«alguém teria que fazer esse estudo... não vão pedir mais isso aos professores, pois não? nós já fazemos tudo na escola: matriculas no final do ano, ...as direcções de turma, registamos faltas...fazer a contabilidade (pausa) na inter qualquer coisa... (pausa) o professor faz tudo na escola...»* Afonso Alves) razão pela qual as relações de ajuda, são entendidas como não podendo ser exploradas.

Na posição inversa, estão os professores que defendem que é justamente **este “não tempo disposicional” que dá imagem às más práticas** (*«esta é uma das más práticas, portanto duas: a dificuldade nos conteúdos, e a ausência de capacidade para ajudar a*

construir um espírito crítico que leve as pessoas a pensar pela sua própria cabeça» Lília Fontes), e que este fenómeno, é identificador da não capacidade para o investimento na atenção relacional (*«o outro lado... o dos afectos, cada vez estamos mais pobres...o aluno é um muro, a maior parte das vezes é alguém que não tem direitos... até há professores - há de facto e eu conheço alguns professores - quando ele problematiza, quando critica, quando ele põe em causa, chama a atenção (...) de não serem capazes de ver para além do olhar!... ver o que é que aparece assim à vista, ver para o lado de lá, ver o que é que está lá... e... os professores não se preocupam com isso»* Lília Fontes), acentuando que **competete ao professor manter um fio condutor, nutriente de afectos** (*«...um bom educador... tem que ter... tolerância emocional... um aluno não pode detestar o professor se o aluno também detesta o professor é muito mau, alguma coisa está mal... a culpa não é toda do aluno, não é?»* João Silva) que sirva de plataforma para *«...o desenvolvimento da personalidade, e só nesse caminho é que eu como profissional e como professor como educador como pedagogo me sinto realizado...»* (José Sales) que mantém este profissional, com sentimentos positivos de auto-realização e de competência, e portanto com Percepção Positiva de Si.

No cruzamento de **Gestão de Emoções em Grupos** com as situações que criam **“Desmotivações”** (Quadro 40), verifica-se que dos professores com algum sentimento de **pesar ou culpas** por nem sempre terem as melhores atitudes, já que “Ninguém é Perfeito”, dois vivem momentos de “Sincronismo” com os pares, que os faz pensar acerca dessas perturbações, e mencionando que poderá sempre acontecer, tentam *« não prejudicar o colega...tento que isso não aconteça»* (Martim Queijo) ou até, perceber que os outros vivem em angústia, e tentam estar atentos aos outros, a partir das suas próprias percepções (*«ajudar colegas que também sofrem... grande maioria de nós que tem problemas, mas a maioria nem diz... para não passar por maluco, não é? E eu foi por a ter ouvido lá na escola... e logo vi que me ia perceber, senão...»* Afonso Alves), donde se pode induzir que há um sentimento global negativo entre os professores acerca da forma como agem entre si, em termos de incompreensão e de falta de entendimento.

Neste contexto usam a sua **“Influência” para confrontar os colegas**, no que respeita às diversidades (*«estes miúdos têm direito por lei!...têm direito a apoio porque são diferentes e ser diferente não é mau!...»* Lília Fontes); ou actividades que não puderam concretizar por falta de apoio (*«e ficou lá na Acta, pronto, não sei quê... que não havia recursos... nada, uma vergonha... mas p’ró ano... eu depois (palma da mão levantada, em sinal de espera)»* Luana Carris) que deixa sentimentos de fundo negativos, e de pouca receptividade inter pares.

Ainda assumindo que “Ninguém é Perfeito”, na “Gestão de Conflitos” reflectem como **é difícil ser ético** (*«é difícil e às vezes os alunos fazem de propósito para nós os pormos fora da sala de aula (...) mas não sais e no final da aula levam falta... eu sei que isto é ilegal...»* Rui Cruz) em qualquer contexto (*«à nossa volta... talvez seja um espelho de nós próprios, e está enublado... a nossa vida muitas vezes está enublada»* Josué Orta), o que remete para uma imagem “enublada” do contexto global do sistema educativo.

Quadro 40 – Intersecção entre: Gestão de Emoções em Grupos e Desmotivações

| GESTÃO EMOÇÕES EM GR. / DESMOTIVAÇÕES | Ninguém é Perfeito | O Ministério e Sindicatos | A Situação é Confusa |
|---------------------------------------|--------------------|---------------------------|----------------------|
| Percepção Emocional | 0 | 0 | 0 |
| Sincronismo | 2 | 0 | 0 |
| Controlo Emocional e Relacional | 0 | 0 | 0 |
| Influência | 2 | 1 | 0 |
| Comunicação | 0 | 0 | 0 |
| Gestão de Conflitos | 2 | 0 | 0 |
| Liderança | 0 | 0 | 0 |
| Criar Laços | 0 | 1 | 1 |
| Capacidades/ Sinergias de Grupo | 0 | 0 | 1 |

“O Ministério e Sindicatos” é alvo de **ironia**, reflectindo como a “Influência” exercida pelos professores, como grupo colectivo profissional, pode ser anulada pelos órgãos de poder (*«...é indigno! É indigno, porque eu... já noutros tempos a concepção de professor era mestre. Hoje, hoje ser professor, funciona por ironia...e é perverso, porque é sempre pejorativo... desclassificativo: ó senhor professor...»* Josué Orta) porque, o Ministério, na sua atitude distanciada, ao não respeitar os professores, não se dá ele mesmo, ao respeito, o que vai legitimando o seu descrédito (*«...não é com o grau de respeitabilidade de uma autoridade de saber, mas questionando o nível da sua incapacidade! da sua incompetência! da liberalização que se vive...»* Josué Orta) discurso que expressa os sentimentos da maioria dos professores.

O cruzamento entre **Gestão de Emoções em Grupos** e “Os Uns e os Outros” , (cf. Anexo VI)) só gera duas interações, pelo que se percebe que não é fora do contexto da escola que o professor percebe em si, esta capacidade.

Já relativamente à intersecção entre **Gestão de Emoções em Grupos** e “Turbulências em Turmas e Pares” (Quadro 41), importa verificar porque é que os professores com “Controlo Emocional e Relacional”, geram situações comuns. Ou seja, como é que foram geridas? E constata-se que relativamente à “**Indisciplina**”, a gestão faz-se por **omissão**,

silêncio («*ahm... pronto agora como é que eu resolvi essa... (sorriso triste) não fiz nada, nada* » Ana Sá) condicionada não raramente pelo aspecto dos alunos («*...eram mais velhos que eu... (sorriso trocista) já tinham ido à tropa, inclusivamente por isso... já tinham muita idade...* » Ana Sá).

Esta atitude preventiva e cuidadosamente “racional” parece ser ilustrada pela questão: «*o que é que uma pessoa pode fazer? como é que podemos combater isso? como é que... como é que vamos lidar com essa situação?*» (Luana Carris) e que ela se sustenta numa prática continuada de situações, das quais concluem que a atitude menos problemática e menos ineficaz é a do contorno da situação («*...é que se uma pessoa disser "ah vamos para o conselho executivo" quer dizer nada, nada... se uma pessoa tenta pegar a bem pronto, não é?*» Luana Carris), o que em conclusão, deixa o professor entregue aos seus próprios recursos.

Outro tipo de controlo, e que remete de novo para a formação específica do professor para aprendizagem de respostas em situações perigantes e inusitadas, como é o exemplo, em situação de “Arrogância” perante uma ameaça óbvia claramente expressa («*...faço-lhe isto!" ... que me cortava a garganta!... faz o gesto de me cortar a garganta e eu devo ter ficado assim... com uma calma, e fui onde é que ele “tava” e disse: ai é? E eu vou à GNR! E eu ali, a aguentar-me...* » Rita Lago) em que não deixa de ser sempre o professor sozinho, a ter que gerir as suas emoções e a usar os recursos que tem no momento, porque tal como foi defendido «*o problema não pode ser resolvida em diferido*» (Lília Fontes). Todavia, e em conclusão, é quando a questão é resolvida pelo próprio no momento, que a Percepção Positiva de Si se instala, e se sentem realizados.

Outro tipo de controlo que pode ser usado, se o professor verifica que **“Os Miúdos estão agitados, Impossíveis” é refrear qualquer impulso e esperar** («*se eu gritava, eles gritavam mais, se eu falava alto, eles conseguiam falar ainda mais alto que eu, houve um dia que me apeteceu chorar mas não chorei... o que é que eu fiz?! (olhar vivo, intenso) (...) sentei-me e depois conversei...* » Sara Gouveia) e quando se questiona: “Que Professores para estes Alunos?” a resposta pode ser que «*há um percurso burocrático...*» (Ana Sá), que a Escola disponibiliza. Mas **até na “A sala de Professores”** é necessário fazer controlo das suas emoções, já que aquele clima social nem sempre é amistoso («*é pegar no livro e vir embora... até ao meu colega ela disse: “não tem o meu nome mas é a minha cadeira”*» Luana Carris) e nem próprio de professores («*eu dei-me bem... mas iam para lá fazer croché...mas todo o dia! As empregadas!*» Rita Lago).

Quando precisam de fazer “Gestão de Conflitos” perante a “A Indisciplina”, o assunto que se aborda, é se devem ou não colocar os alunos fora da sala («*...esvaziar logo nos primeiros minutos a sala de aula, se ficar com aqueles ...que querem aprender, melhor para*

mim... assim não tenho problemas» Rui Cruz) e se é a situação ideal («manda-os sair... há quem diga que não se deve fazer...» Afonso Alves). Mas fica sempre a dúvida do que devem fazer perante a perturbação sistemática e impertinente («...só que manter um aluno que está constantemente a perturbar, não é? a bater com uma caneta na mesa, ou a perturbar... batem constantemente com a caneta na mesa..., há miúdos que fazem isso, riscam as mesas, as cadeiras... já fui abordado pelo conselho executivo "tu tens lá uma carteira ou não sei quê" "tu tens que ter cuidado"... eu não posso fazer nada!... eu, ou dou a aula ou estou a ver quem riscas as mesas!... enquanto eu for ao quadro, ele faz uma letra, eu viro costas e ele faz uma letra, eu volto-me explico... quando vou ao quadro ele faz outra, e passado um bocado tem ali uma redacção feita... não podemos ser polícias!... nós não podemos fazer tudo em relação à aula, não sei quem vai fazer isso ou quem é que poderá fazer isso, não sei...» Afonso Alves), o que se por um lado expõe menor competência de gestão do professor, também expõe a perturbação do contexto: entre o Conselho Executivo, os alunos e a matéria... a gestão (tal como o contexto) é muito difícil, porque as situações são repetitivas, constantes e muito perturbadoras.

Quadro 41 – Intersecção: Gestão de Emoções em Grupos e Turbulências em Turmas e Pares

| GESTÃO EMOÇÕES EM GRUPOS/ TURBULÊNCIAS EM TURMAS E PARES | A Indisciplina | A Arrogância | A Violência | A Desmotivação | Miúd. Agitados, Impossíveis | Q. Professores p estes Alunos? | A Sala de Professores |
|--|----------------|--------------|-------------|----------------|-----------------------------|--------------------------------|-----------------------|
| Percepção Emocional | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Sincronismo | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Controlo Emocional e Relacional | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 |
| Influência | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Comunicação | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Gestão de Conflitos | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Liderança | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Criar Laços | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Sinergias de Grupo | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Quando gerem “**A Arrogância**”, usam a serenidade e o diálogo (*«no final chamo o aluno, e falo com ele...»* Martim Queijo), e perante “**A Desmotivação**” a gestão é pontual, apesar de sentirem (*«que isto é ilegal, nunca posso marcar falta estando o aluno presente às vezes eles são mesmo maus»* Rui Cruz).

Mas quando “**Os Miúdos estão Agitados, Impossíveis**”, têm que usar os seus recursos, como *«... o poder de voz! Comigo funcionam! e aqueles alunos que se põem lá atrás ...são os que vêm para a frente, não é?»* (Martim Queijo) ou **a coragem ali construída** (*«e faz galhofa, com os outros...Eu ignoro...(...) até que volto a ouvir as piadas pessoais e a*

dizer... e vejo-me, é como se eu estivesse num filme... e vejo-me a sair da minha mesa e ir directamente a eles e traz! Uma bofetada a cada um!» Rita Lago), e a reflexão, em situações mais estranhas (*«com 15 anos...com drogas, furtos, etc.... conclusão... cinco ou seis meses a lidar com um individuo... e só aí é que nos apercebemos da dimensão...»* Saul Torres), pelo que cada situação, ao ser diferente e ter consequências diferentes, exige diferentes abordagens e recursos, pelo que a indisciplina e a arrogância necessitam de estudos mais próximos.

Assim, para manter a “Liderança” perante a “**Arrogância**”, assumem que na: *«falta de disciplina, rebelião»* usam **métodos não ortodoxos** (*«dou uns puxões de orelhas, puxo!...são muito importantes»* Franco Ródão) mas mantendo que *«legalmente, não podemos fazer nada a esse respeito...»* (Franco Ródão). Esta é também a razão talvez porque em “Os Miúdos estão Agitados, Impossíveis” os professores sentem que *«aquele sétimo, oitavo ano... são anos!... e até ao nono, complicados, não é?»* (Martim Queijo) são os grupos que exigem um sentido de liderança mais necessário e mais difícil, e apesar de ter havido propostas políticas para o investimento educativo de forma personalizada (*«...fazer o tal ensino personalizado... com 28 alunos é muito difícil»* Rita Lago) resulta pouco eficaz, principalmente se há *«...instabilidade familiar, a ausência do pai, nomeadamente, também se revelam instáveis, e transformam...que revertem para o contexto da educação»* (Josué Orta).

Por estas razões contextuais, é que manter as situações relacionais de proximidade, **criando “Laços”, e investindo a atenção e o afecto nos alunos**, pode ser não só uma forma de expandir a sua Auto Consciência para obter um reforço positivo, mas também é uma forma de **prevenção inespecífica relativamente à marginalidade**, ou às problemáticas dos alunos.

Uma vez terminado este percurso em que as categorias puderam expressar de forma mais viva, como é o universo dos contextos educativos, será agora apresentada uma síntese conclusiva acerca de cada uma das capacidades da Competência Emocional dos professores.

Todavia, e como acabou de se expor, não mais poderá ser concebida cada capacidade, e portanto a C.E. destes professores fora das problemáticas, das interacções e das frustrações, das expectativas mantidas ou frustradas, que tão bem se expressam através dos discursos que ilustram os seus contextos de trabalho. A Competência Emocional de professores, deixou de ser um perfil de atitudes e comportamentos, para se emancipar agora dessa rede comportamental, e recuperar o ambiente em que tudo faz sentido, desde as situações que assumem discursivamente o estatuto de “estímulos emocionalmente competentes”, até às que apaziguam, retardam, bloqueiam ou anulam esses comportamentos: depois destas interacções categoriais, as capacidades emergem como capacidades contextuais, dinâmicas e reveladoras não só do sujeito mas sobretudo do campo educativo.

4.3. Análise Contextual das Capacidades da C.E.

O conjunto dos dispositivos que vieram expondo todos os contextos do tecido educativo onde os professores se movimentam, trouxeram como contributo, a possibilidade de ter acesso a cada um dos sub-construtos deste objecto de estudo, de forma clara e evidente, acerca dos jogos de influência entre os sujeitos e os contextos. Tal como seria esperável, ao conhecimento a que se teve acesso, a partir do percurso quantitativo, junta-se agora um conjunto de formas expressivas, que ajudam a organizar cada uma das capacidades da C.E., como um todo, mais abrangente e identificável, não só como conceito, mas como forma estratégica de actuação, que tem impacto no sistema, e recebe dele influências específicas. Na riqueza de pormenores a que agora se teve acesso, insere-se um profundo e dinâmico reconhecimento do que é o campo educativo, no terreno e nos quotidianos dos professores. Este facto modificará para sempre o conceito que identifica cada capacidade, que agora se assume enraizada nos dados, que os discursos relatam acerca das interacções de vida micro e macro, ao nível do sistema educativo.

Assim, e na tentativa de estruturar o que aqui se pretende obter: o reconhecimento de cada capacidade contextual emocional, ou seja, uma teoria fundamentada nos dados, cada capacidade é agora abordada de forma sintética, organizando o conjunto dos dados e retirando deles, as suas formas mais expressivas para fundamentar cada uma delas.

Para uma Teoria Fundamentada sobre a Auto Consciência contextual em C.E.

A construção discursiva da Auto Consciência, apresenta imagens de vivências emocionais de tonalidade positiva e negativa, com maior ênfase na última. Este facto é agora claramente definido: as emoções de tonalidade negativa e os sentimentos daí emergentes, são de facto experienciados pelos sujeitos, mas dizem respeito aos contextos relacionais na escola, e podem ser apontados três núcleos essenciais de conflito.

O **primeiro, diz respeito a um sistema educativo, ao nível micro do campo educativo**, e o conjunto de estímulos significativos que despoletam experiências emocionais mais intensas, giram em torno da relação inter pares, sentida no global como pouco pacífica e pouco solidária, mas mais focalizados nos períodos de avaliação; o **segundo situa-se ao nível micro educativo, mas exactamente ao nível do espaço relacional do processo ensino-**

aprendizagem, e aponta a relação com os alunos, seja nesses períodos de avaliação, seja em contexto de sala de aula; e **por último, as interacções categoriais expõem as conjunturas ao nível macro do sistema**, através das turbulências causadas pelo afastamento, pelas solidões e pelas distâncias. Todos os discursos, em suma, independentemente do género, vão construindo aqui as explicações para as razões de “*Ser ou Não Gratificante a Profissão de Professor*”, que sem serem completamente corroborantes com os estudos citados em construto, na globalidade, expõem uma mesma tonalidade emocional sentida pelos professores, seja ao nível nacional (Correia e Matos, 2001; Vieira e Relvas, 2003; Jesus et al. 1992), seja em outros contextos (Esteve, 1991, 1992), o que constrói uma mesma noção de intranquilidade e de sofrimento.

Esta perspectiva, só agora vem explicar através das imagens discursivas do campo educativo, porque no estudo anterior de correlação, efectuado no percurso quantitativo (Quadro 14), esta capacidade apresentou a segunda correlação mais elevada (rs.743) com a C.E. destes professores, tal como em estudos anteriores (Veiga Branco, 2004b), apesar de em construto, ao nível das capacidades da I.E., ser o primeiro, e essencial tal como Goleman, preconizou.

Mas também clarifica que, apesar de nesse percurso anterior ter sido excluída a “Percepção Positiva de Si”, esta se mantém, e na maioria desta amostra, mas de forma incontornavelmente ligada às auto-conceituações mais necessárias para desenvolver as destrezas de Empatia e de as aplicar em Gestão de Emoções em Grupos, na sua prática educativa.

Curiosamente, Goleman (1995) assume que esta capacidade de auto-perscrutação, é essencial para o desenvolvimento das subsequentes. Estes professores, parecem estar de acordo com este preceito, já que não só a revelam, como a inserem directamente na gestão prática de relacionamentos inerentes aos contextos micro, relacionais da vida educativa, para a qual é essencial a Empatia e a capacidade de fazer a Gestão de Grupos, seja dos pares, seja dos alunos. Mas por outro lado, também fica expresso um fenómeno subjacente: por se revelarem também como «*figuras de sofrimento e de solidão*» (Correia e Matos, 2001) expressando sentimentos de frustração e de tristeza, denunciadores do seu «*mal-estar docente*» (Jesus, 2000) tornam-se denunciadores do “abandono e distanciamento” que o sistema educativo ao nível macro, lhes faz sentir. E é neste campo que a “percepção Positiva de Si” perde terreno e se anula, ao expressarem que não são considerados pelo Ministério.

É também por isto, que agora a categoria descritiva da Auto-Confiança contextual, tal como as anteriores, além de revelar a já heterogeneidade dos professores relativamente aos aspectos experienciais e valorativos com que são vividos os fenómenos emocionais, revela

um aspecto consensual: a construção da confiança em si próprio, faz-se também a partir e sobre as reflexões das vivências negativas, que foram passadas e ultrapassadas de forma positiva. Desde as agressões físicas até ao desgaste contínuo e à tensão dos momentos mais conflituantes, o discurso da auto-confiança decorre ligado a experiências em que foi posta à prova a capacidade dos sujeitos se encontrarem com os seus limites emocionais, e que uma vez nessa situação, de alguma forma, se reencontraram positivamente consigo mesmos. Assim, a construção contextual da Auto Consciência, desenha-se entre esses limites emocionais experienciados pelos sujeitos e os limites de confronto (mais de tonalidade negativa do que positiva) que o Sistema lhe coloca, donde não poder senão de tonalidade - mais negativa que positiva, e mais ao nível micro do que macro do campo educativo – mais negativa do que positiva a construção desta capacidade.

Para uma Teoria Fundamentada sobre a Gestão contextual de Emoções em C.E

Esta capacidade contextual, vem revelar um fenómeno algo diferente do preconizado em construto. O seu campo de trabalho acaba também aqui por se tornar significativo: os professores não parecem valorizar a gestão dos seus afectos, tanto quanto seria teoricamente esperável. Por um lado, o estudo posterior de correlação efectuado (Quadro 14), esta capacidade de gerir Emoções, não apresenta a segunda correlação mais elevada com a Competência Emocional, como era pressuposto no construto, mas sim a quarta relação mais forte ($r = .695$), tal como verificado em estudo anterior (Veiga Branco, 2004b). Por outro lado, e segundo a percepção pessoal destes professores acerca da sua realização emocional, nos contextos de educação, a Gestão de Emoções é menos preditiva da sua Competência Emocional, do que a Auto Motivação, a Auto Consciência e Empatia, com a qual se correlaciona mais fortemente.

Mesmo após as imagens discursivas das interacções categoriais, os contextos do tecido educativo, não parecem ter tido nas conclusões do percurso quantitativo, qualquer tipo de influência. Mas, estes professores, no percurso qualitativo desenvolvem um tipo de percepção diferente, ao nível das atitudes e comportamentos, o desenvolvimento da Competência Emocional na sua vida educativa, depende e insere técnicas pessoais e até invulgares para gerirem as suas reacções emocionais. Ou seja, revelam atribuir significado a esta necessidade de gerir afectos, mas o que é relevante é que este significado se remete mais ao seu campo de vida sócio-pessoal do que profissional.

Como se as interações para as quais, em seu entender, fosse necessário gerir afectos, eles revelam-se capazes de encontrar soluções contextuais nesse domínio privado, muito mais, do que no campo educativo. Apresentam imagens discursivas, relativamente à gestão comportamental em campos específicos («*dantes... dei muita chapadinha... agora já me vou controlando...*» IG) com os alunos, ou por noção protectora («*ajudar aquelas crianças...*» RL) mas não atribuem a este ponto um significado de excelência. Não foi expressa discursivamente – de forma enquadrada e didáctica – a preocupação, relativamente ao professor como ser-social, a partir do qual os alunos replicam atitudes e comportamentos, e portanto com necessidade de os gerir. Relativamente ao campo institucional e relacional inter-pares os discursos não revelam preocupações nesta capacidade. Nesta área reservam-se, omitem-se configurando um «*enquistamento*» (Correia e Matos, 2001) e um sentimento de solidão inter-pares e para com o sistema, que no global revela: Independentemente do género, apostam fortemente na fuga às situações de tonalidade negativa, não revelam nenhuma aprendizagem especial para Gestão de Emoções, razão provavelmente para apelarem à formação específica neste campo.

Verifica-se assim o fenómeno inverso ao verificado na Auto Consciência contextual: quando e se os contextos são promotores do desenvolvimento competencial, este vai decorrendo concomitantemente aos limites dos meandros relacionais, mas se os contextos despovoam de atribuições emocionalmente significativas essa interação sujeito-contexto, então este exercício – para se tornar diferente (melhor ou pior), no sentido de mais adaptativo – reduz-se ou anula-se. É por isto também que, os professores voltados para si mesmos, centrados nos seus aspectos emocionais de tonalidade negativa, mas distanciados de pontos relacionais de contacto eficazes com o sistema, vivem situações de “Intrusão, Isolamento, Explosão” e “Afastamento Passivo”, que o percurso quantitativo revelou, mas não pôde explicar. Em suma, os professores constroem os contextos e são construídos por eles, se houver pontos emocionalmente significativos de contacto. Se não houver, surge um não diferenciamento, e como experiência emocional residual, a sensação de que são “Iliteratos, manipulados pela energia emocional”, como também foi revelado e não explicado, mas que agora surge claramente exposto, através das expressões dos seus mundos relacionais do campo educativo.

Este fenómeno denuncia a necessidade de resgatar o valor de atribuição de significado emocional à interação “*professor-sistema*” por parte dos professores, já que, e tendo em conta os discursos, é esta uma das razões essenciais para aplicarem – consciente ou inconscientemente – um posicionamento de “*indefensão aprendida*”, que além de não lhes

retirar os sentimentos de “*mal-estar*” (Jesus, 2000, 2002), também não lhes permite exercerem de forma clara um posicionamento identificador desses sentimentos.

Para uma teoria fundamentada da Auto Motivação contextual em C.E.

Na análise correlacional, tal como se pode observar pelo Quadro 14, verifica-se que a amostra, relaciona a sua C.E., inserindo nas realizações da sua Auto Motivação, algumas destrezas, numa nova perspectiva, relativamente ao construto. Além de terem “alertado” para o facto, de que um bom nível de Auto Motivação se pode conseguir evitando fenómenos comportamentais como a Intrusão, o Isolamento e Explosão (factor em que foi obtida baixa frequência), excluíram comportamentos que usam a Energia Emocional, mas que percebem como mais importantes na Empatia e na Gestão de Emoções em Grupos, em que as atitudes de resolução de conflitos, e de auto-controlo, são percebidas como mais valia, nos espaços de conflito e de desafio, em que o fluxo é essencial. Mas como foi apresentado no que diz respeito à Gestão de Emoções contextual, também aqui a questão retoma: as formas seleccionadas pela amostra quantitativa, são agora explicadas pela visão contextual, através da interacção categorial do percurso qualitativo.

Contrariamente ao defendido em Goleman (1995, 1999) é a capacidade que estabelece a relação mais forte (Quadro 14-B; rs.750), com a Competência Emocional. Este efeito também verificado em estudo anterior (Veiga Branco, 2004b), parece indicar, que para os contextos de vida educativa, a Auto Motivação parece ser a mais importante habilidade para a consecução, ou seja a realização na vida prática, da C.E. dos professores. Tendo em conta o conjunto dos dados, no percurso quantitativo, os professores perceberam que não conseguem realizar “sempre” nem “muito frequentemente” os comportamentos e as atitudes que inserem a Auto Motivação, mas mesmo assim, pareceram percepçioná-los como determinantes na sua Competência Emocional, factos que são explicitados agora, tendo em conta o residual emocional negativo com que têm que viver.

Os grupos categoriais que expressam aqui as categorias descritivas da Auto Motivação contextual, não constituem a maioria desta amostra intencional, nem as unidades de texto que fundamentam no percurso qualitativo esta capacidade, explicitam ou clarificam que seja conscientemente adquirida. Ao contrário, ela está presente, mas sem grande representação amostral. Mas para metade da amostra é conseguida seguramente. Todavia, também ficou expressivamente evidente, que esta consecução emerge muito mais dos valores de base,

subjacentes à formação dos sujeitos, do que quaisquer atributos reparadores dos contextos micro, ou da imagem do estado protector inerente aos contextos macro. Esta evidência é substancialmente importante para reconhecer os tipos de variáveis que estão em jogo, quando se pretende analisar a qualidade da educação, ou da estruturação do sistema educativo, independentemente do plano ideológico em vigor.

Também ficou claro que - independentemente da não protecção institucional ou regulamentar - ao conseguir gerir as suas energias emocionais, não só se obtêm sentimentos positivos de auto-realização, e como consequência, também se obtêm os efeitos de um tipo de “Percepção Positiva de Si”, muito concreta, real, emergente de atitudes de resolução situacional. Mas mais do que isto, é relevante que os professores podem construir em memória, tal como defende Ekman (2004), esses sinais expressivos de emoções positivas, e expressam-nos na prosódia e na expressão, voltando a construir, essas emoções de tonalidade positiva, que naqueles momentos sentiram como sentimentos acerca dessas emoções.

Este fenómeno pode identificar, não só o efeito do “*marcador somático*” (Damásio, 1995) como de alguma forma corrobora, os estudos ligados à manutenção e construção das expressões faciais, para obter esses mesmos estados, ao nível corporal. Este efeito foi visível nesta amostra intencional, ao nível das categorias de Iniciativa, e do Optimismo e Esperança.

Mas no global, ficou claro que os professores usam formas pessoais que exemplificam nas categorias teóricas, e que destas, emerge um sentimento de bem-estar, de motivação pessoal, como um efeito auto-organizador, construído pelos sujeitos sobre si mesmos que os ajuda a avançar e a manterem a sua harmonia pessoal e contextual.

Mas essas formas estratégicas, são construídas no contexto de interacção ou por eles procurado, donde se retomar o pressuposto que aqui se defende de uma competência, ser de facto um processo único e intransmissível de acção dinâmica e emocional sujeito-contexto, no sentido adaptativo e de bem-estar.

Para uma teoria fundamentada da Empatia contextual em C.E.

Ao nível das capacidades da C.E. destes professores, a Empatia, é de entre todas, aquela que se alicerça mais profundamente nos contextos do outro, e é portanto a esse nível que é construída. Como seria esperável, tendo em conta o exposto, todos os pontos de contacto com os problemas sociais dos alunos, a marginalização sentida “*ministério-professores*”, e os sentimentos de “menoridade” como ser social, são fenómenos de grande

atribuição significativa emocional, que desencadeiam vivências emocionais intensas. Esta é uma das razões porque já no estudo de correlação efectuado (Quadro 14), esta capacidade não apresentou a quarta correlação mais elevada com a Competência Emocional, como era pressuposto no construto, mas sim a terceira relação mais forte (rs.740), com a Competência Emocional, da amostra em geral.

Curiosamente, no estudo anteriormente feito (Veiga Branco 2004b) em professores do ensino superior, a Empatia era de todas as capacidades a menos preditiva para essa amostra. Mas para os professores do ensino básico e secundário a Empatia é uma competência de grande amplitude de atitudes e comportamentos, envolve bastantes mais destrezas do que aquelas que o construto aponta: a necessidade de ter uma Percepção Positiva de Si; de ser Emocionalmente literato, não só do ponto de vista da auto e hetero percepção (noção implícita à Empatia) mas também da gestão interior das suas emoções, e da utilização eficaz destas energias para “fabricar” um nível de optimismo, favorecedor de uma constante e progressiva interacção relacional, que depois se reflecte no estado de fluxo; mas também a percepção emocional e o sincronismo.

Estes professores, além de colocarem a Empatia em terceiro lugar, segundo o estudo correlacional, e em seu entender, na vida educativa, a Empatia também insere não só as Percepções Positivas de Si (como a flexibilidade, ter uma atitude positiva na vida, o ser observador e optimista), como também a capacidade de usar a energia emocional para enfrentar situações difíceis (como mudar objectivos e estratégias, entrar em fluxo com o trabalho de constante observação e interacção, ser contemporizador e controlador dos seus impulsos) características essenciais, segundo os teóricos, para desenvolver relações interpessoais.

Duma forma mais abrangente, a aplicação prática desta capacidade, parece perder no contexto de vida destes professores a sua noção de conceito abstracto, e emergir agora sempre em constante aplicação à prática relacional com os outros. Dito de outra forma, os contextos, são emocional e significativamente avaliados, e tornam-se eles mesmos, os produtores da capacidade de Empatia, e portanto, nesta área, os professores assumem-se como expressivamente competentes.

Para uma teoria fundamentada da Gestão contextual de Emoções em Gr. em C.E.

Tal como era pressuposto por tudo o que vem sendo apreciado, esta capacidade, quando é conseguida em contextos do processo ensino-aprendizagem usa todos os recursos disponíveis que envolvem o construto da Inteligência Emocional, e que aqui foram sendo realizados nas suas diversas dimensões.

Razão porque no estudo correlacional (Quadro 14), esta capacidade apesar de apresentar a correlação menos elevada com a Competência Emocional, como era pressuposto no construto, (rs.658), foi claramente construída pela amostra de professores, inserindo competências de várias dimensões - agora manifestadas em termos de realização e por isso de competências – como a Percepção Positiva de Si, as atitudes de Auto Motivação, ligadas à Literacia Emocional, bem como a gestão das experiências emocionais, o controlo dos impulsos, das estratégias pessoais de coping, e de fluxo em actividades educativas.

Além disto, também inserem os factores que respectivamente dizem respeito à valorização da expressão facial e corporal, à sintonia relacional e à literacia emocional - que segundo o construto são essenciais na Empatia – mas que os professores entendem como destrezas para lidar com os grupos de trabalho. Dito de outra forma, na percepção dos professores, a Gestão de Relações em Grupos, nos seus contextos educativos, devem inserir também estas destrezas de auto-conceito positivo, bem como as relacionadas com a Empatia e que de facto são muito importantes para a resolução de problemáticas relacionais, quer a nível pessoal, quer ao nível das relações com os outros.

Mas em conclusão, há duas vertentes de análise: por um lado, regista-se o facto de que a percepção dos professores constrói esta imagem discursiva da Gestão de Emoções em Grupos, de carácter abrangente e de grande riqueza emocional; mas por outro, não pode de forma alguma omitir-se o facto, de que a construção desta imagem é também não só o que em formação e acção, na prática, se conceptualiza o “ser professor”, mas também que a mesma, é o *processo-produto*, dinâmico e consequencial dos pontos de contacto com o seu campo de trabalho, e portanto de estímulo, para que o professor elabore permanente e progressivamente este exercício de si sobre “*si-próprio*”, e assim se torne desta capacidade tão expressivamente competente. Em suma um efeito competencial entre as capacidades do sujeito e as necessidades de que o estimula o contexto, no sentido adaptativo, de eficácia relacional e eficiência profissional ao nível micro do seu campo de acção, no qual as lógicas estruturantes e reformistas não estão exactamente inseridas, porque são pelos professores percebidas, como distantes.

Após esta análise de contexto competencial, de forma global e una, torna-se agora necessário fazer o exercício de análise no sentido inverso. Ou seja, abandonar momentaneamente os construtos, agora assumidos como capacidades contextuais, e recuperar de novo cada categoria para especificar exactamente como se expressam, no sentido de desocultar espaços expressivos que identifiquem a C.E. dos professores. Por este motivo, no próximo capítulo serão apresentadas: a caracterização em torno do objecto teórico, que aqui se assume como Competência Emocional, mas agora com base num perfil discursivo de contrastes; as sínteses de contrastação de grupos (recuperando os aspectos expressivos mais significativos dos discursos), que irão sustentar, a análise de um perfil de Competência Emocional, para identificar e construir, o que no racional metodológico deste percurso qualitativo, se assumiram ser os “*temas-padrão*” emergentes dos aparelhos discursivos (Quadros 42 e 43).

Finalmente será apresentada uma abordagem às capacidades contextuais, que servirão aqui como instrumento, para aceder ao que significa a dinâmica competencial em educação, e portanto, como dimensões de análise ao campo educativo.

3ª Parte

Sínteses, Análises e Conclusões...

...os Dados têm a Palavra

Capítulo I

Para um Perfil em Competência Emocional...

1. Para um Perfil em Competência Emocional

Este estudo partiu da concepção da Educação, para se situar nos contextos sócio-políticos de uma lógica educativa instituída, cujas consequências sócio-culturais posicionam os professores numa redução de significado, para retomar a educação, numa perspectiva promotora do processo de desenvolvimento pluridimensional do humano, tomando os educadores, como entidades interactivas e modeladoras desse processo.

Mas quando se equacionou, o quanto os desafios e perturbações dessa lógica estruturante institucionalizada, estão a alterar a imagem e função do professor como educador, tornou-se evidente como toda esta amálgama, colide com as noções tradicionais, aprendidas para operacionalizar a profissionalidade. Em suma, percebeu-se, que este mundo educativo, é um “enclave” entre as expectativas e as vivências, donde emergem frustrações e sofrimentos (Vieira e Relvas, 2003; Correia e Matos, 2000; Jesus, 2000, 2002; Esteve, 1995) para os quais, o tipo de formação é pouco adequado e insuficiente. Fazer frente a estes sofrimentos, tanto mais indizíveis, quanto mais profundos, e por isso mais “*cavadores*” de solidões (Arent, 2001), torna pertinente, pensar que estes sentimentos, de tonalidade negativa, porque emergem do seu contexto e nele assumem valor de comportamentos, necessitavam por parte do sujeito, de um tipo de relação intra-pessoal, gestora e motivadora dos seus processos afectivos.

Neste pressuposto, assumiu-se que as experiências emocionais, são variáveis, e que de forma evidente, influenciam as interacções vividas pelos actores do espaço educativo, e que a estruturação de cada actor, bem como a apropriação da sua consciência emocional nesse espaço, tal como a respectiva gestão, permitiria o desenrolar, neste contexto, de um comportamento adequado e eficaz, que se acredita ser de mais valia no processo ensino-aprendizagem, e portanto na educação em geral.

Após a focalização deste enquadramento, abordou-se a emoção, como fenómeno humano, de interface entre o sujeito e o mundo, a partir da avaliação simbólica que faz, às interacções que vive, e como estas, num *feedback* positivo e ou negativo, condicionam por sua vez respostas emocionais e comportamentais, que desencadeiam no sujeito e nos sistemas de interacção em que se move, novas respostas, que podem ser percebidas como estímulos, aos quais de novo, e por sua vez, todos os sistemas respondem.

Esta noção, que funde em si, os extractos subjectivo-experiencial e cognitivo da emoção, e a perspectiva subjacente ao interaccionismo simbólico (Blumer, 1982), serviram para se integrar o construto de Inteligência Emocional, como objecto de estudo, não de forma

conceptual isolada, mas sim integrado nessa natural contextualização das reacções emocionais humanas, como produtoras da interface entre o sujeito e os outros. Assumiu-se a I.E. (Goleman, 1995), como um objecto de estudo fluído e dinâmico, numa perspectiva incessante de *continuum* entre os efeitos de estímulos e respostas, em circularidade, para as quais a unicidade dinâmica corpo-mente é essencial.

Estudar a C.E. num universo unitário e desértico de interacções, não se identificaria com o mundo do tecido educativo. O universo não se esgota no Ser isolado. A vida é “*ser*”¹²⁰, em interacção. Estudar a C.E. em professores, necessitou por isto da construção do objecto de estudo, em que a plasticidade neuronal do humano estivesse subjacente, para mostrar de que forma o humano constrói os discursos do “jogo” relacional. Esta foi a forma encontrada para agora poder apreciar os tipos discursivos que constroem a sua orientação pessoal e grupal, para a eficácia e para a homeostasia. O que se pode perspectivar agora, é como é que essa expressão de “jogo” relacional, se dimensiona.

E foi justamente através destas produções, onde os fonemas e a prosódia, criaram imagens, que se pôde “ver” que há formas pessoais e colectivas – quase dicotómicas – de Competência Emocional, mas e incontornavelmente também elas mesmas construídas no contexto do campo educativo, e como tal sua natural consequência. É justamente este conjunto de imagens que será agora apresentado e analisado, para dar uma ideia conclusiva e de síntese a todo o conjunto de dados, emergentes dos dois percursos empíricos.

1.1. Contrastação dos Discursos a partir dos Conteúdos Principais

Ao longo de todo este percurso de apresentação dos dados, de forma exaustiva, e da análise cruzada entre as categorias, foram sendo apreciadas, em profundidade, as categorias descritivas, e as categorias conceptuais, que de alguma forma contribuem para conhecer não só as “realizações” da C.E. dos professores, mas sobretudo as expressões discursivas que dão a imagem dos contornos dessas realizações. As estruturas discursivas, clarificaram através destes cruzamentos, focos geradores de conhecimento contextual, nos quais as realizações de competência, ou não, têm lugar.

¹²⁰ Aqui ser, com carácter de permanência, em continuum, por oposição a “estar”, que tem um sentido circunstancial, de transitoriedade.

Partindo desta apresentação, foi elaborado o conjunto de «*matrizes conceptualmente ordenadas*» (Miles e Huberman ¹²¹1994: 183) exposto no Quadro 42 – emergentes das categorias, como conteúdos principais de estrutura – como o perfil de Competência Emocional, não como construto acabado, mas sim, duas configurações discursivas, construídas quase por oposição, mas não exclusivas entre si, para se perceberem como é que este construto, se constrói, subjectiva e contextualmente. Esta construção emerge dos pressupostos seguintes:

- A partir deste processo de categorização, como abordagem indutiva, e segundo os princípios da “grounded analysis”, foi sendo construída uma teoria, acerca da construção de um perfil para a Competência Emocional;

- Cada categoria teórica, emerge de um conjunto de contextos empíricos, que, conforme foi sendo analisado, dão corpo de conteúdo suficiente para poderem suportar, a sua assunção, como inserida em cada uma das capacidades da Competência Emocional;

- Cada categoria conceptual, ou capacidade, é mantida por ser sustentada pelas categorias teóricas atrás referidas.

Assim, em síntese, poder-se-á definir:

A análise dos conteúdos principais de cada grupo, clarifica as estruturas discursivas, que atrás foram descritas de forma exaustiva e em contextos de natureza ligada à profissionalidade.

A construção das posições de cada um destes dois grupos, resulta:

- da vivência subjectivo-experiencial de reacções emocionais, ao nível intra pessoal, e da tonalidade valorativa implícita, à forma como o sujeito as constrói em consciência;

- da acção desses aspectos valorativos (positivos ou negativos), como inter face entre o sujeito e o contexto, na interacção simbólica que é desencadeada;

- do conjunto dos dois processos, formando uma atribuição específica de elaboração, que emergindo de um mesmo conjunto de factos, se constroem realidades perceptual e factualmente diferentes.

¹²¹ Tal como os autores preconizam, estas matrizes devem ser identificadoras dos pontos essenciais dos conteúdos mais relevantes do discurso de cada grupo, razão porque o quadro insere além das categorias, exemplos vivos do seu discurso.

Foi seguido o mesmo procedimento metodológico para obter tanto estes conteúdos principais, como para obter os significados simbólicos que estão a materializar os “*temas-padrão*”, inicialmente expostos, e que serão apresentados em termos diferenciadores ao nível da “Maior e Menor Competência Emocional”.

Quadro 42 – Construção do perfil de Competência Emocional, a partir das categorias conceptuais

| C | Discurso de Maior Competência Emocional | Discurso de Menor Competência Emocional |
|---------------------------------|---|--|
| <p>AUTO-CONSCIÊNCIA</p> | <p>- Percepção Positiva de Si: «... sabem o tipo de pessoa que sou...sou optimista, optimista!» Hugo Pais; «por onde quer que tenha passado, fiz um bom trabalho» Lília Fontes</p> <p>- Auto-Percepção Consciente: «a pessoa começa a pensar e eh pá! fiz aquilo não devia ter feito...» Nuno Mota; «as costas, no corpo... nos intestinos, stress a nível da cabeça... e não dormir...» Lia Marques. «...é mais ou menos assim, fico agitado... o corpo fala... o coração bate mais rapidamente, não me acomodo na cadeira... levanto-me... são as formas que o meu corpo tem de exprimir a ansiedade» Hugo Pais</p> <p>- Auto-Consciência Emocional: «quando a pessoa perde o controle das suas emoções obviamente que na maior parte das vezes dá asneira (risada)» Saul Torres; «mexe comigo faz-me tremer... sinto-o em consciência» José Sales; «não poderei esquecer a minha expressão corporal, que eu essa, reconheci-a! Interessante!» Saul Torres;</p> <p>- Auto-Avaliação Exacta: «Quando me irritado falo alto! fico aqui com umas rugas na testa, movimento os braços... dou-me conta» Hugo Pais</p> <p>- Auto-Confiança: «em primeiro lugar eu gosto de mim e como gosto de mim estou bem comigo próprio» Josué Orta; «tenho essa capacidade de pegar nos aspectos positivos e não me deixar abater» Martim Queijo;</p> | <p>- Alterações Relacionais e Racionais: «Passo a dar-me mal com as pessoas...» Afonso Alves; «agressiva por um lado e silenciosa por outro... fico no meu canto» Ana Sá.</p> <p>- Reacções de Instabilidade, Absorção: «... capaz de passar de oito para oitenta (...) sou capaz de virar de um momento para o outro...» Nuno Mota; «...sem sono... sem dormir...não se dorme nem se descansa» Ana Sá; «num ciclo vicioso... trabalhava, não dormia, ficava cansada... chegava às aulas, ficava deprimida, chorava, não dormia...» Rita Lago;</p> <p>- Não há Consciência exacta das emoções: «fico assim... num estado, sei lá... não se explica, não se explica...» Afonso Alves; «eu... ainda hoje não sei porque é que fiquei sem falar! E vi-me inerte» Inês Gil; «...há medo! sei lá, fobias, não consigo explicar...» Afonso Alves.</p> <p>- Não consegue fazer uma Avaliação de Si: «fiquei ali sem falar... e não sei, não sei...» Inês Gil; «tenho um assalto de ansiedade! e chego, estou a rebentar... não sei... não tem explicação... não...» Afonso Alves;</p> <p>- Sem Auto-Confiança; conjecturam o que os alunos pensam acerca dos seus métodos: «o professor não está na linha de pensamento dele, não age como ele agia... portanto o professor ou é um banana ou é...» Afonso Alves</p> |
| <p>GESTÃO DE EMOCÕES</p> | <p>- Racionalizar a Raiva: «... uma das coisas que eu costumo fazer (olhar firme, frontal) é ver o porquê das coisas... racionalizar as coisas» Saul Torres</p> <p>- Afastamento Passivo: «cozinhar porque... não penso em mais nada, é um escape...» Rui Cruz;</p> <p>- Transformação de Energia Emocional/ Física: «respiro o ar puro...respirar...» Inês Gil;</p> <p>- Interacções Emocionais: «tenho no núcleo familiar uma base de sustentação para todos esses meus problemas ...» Saul Torres; «vou pr'ó telefone e telefone...» Lia Marques ; «e andar ali, ver as coisas que plantei, não é?... » Franco Ródão;</p> <p>- Inspirar Confiança: «...a partir daí, faziam tudo o que eu queria, era uma maravilha» Nuno Mota</p> <p>- Ser Consciente: onde andei deixei sempre bom trabalho... pelo menos na minha consciência!...» Lília F;</p> <p>- Uma Esperança não Racional: « elas foram, e ela (cartomante) deitou as cartas e disse que voltavam para lá, a uma disse que ia para longe» Luana Carris</p> <p>- Inovação: o Clube da Floresta, foi um sem dúvida uma contribuição para os alunos...Saul Torres;</p> <p>- Formação em I.E: «porque a nossa auto estima está de rastos... cada vez mais baixa!» Lília Fontes</p> | <p>- Intrusão, Isolamento, Explosão: «...fico irritada, e qualquer coisa expludo...!» Sara Gouveia; «...vou enchendo, e quando encho, rebento! não sou de ficar a remoer...a dar cabo dos meus neurónios!» Hugo Pais.</p> <p>- Absorção por Emoções negativas: «fica-se naquilo a ruminar... fica-se a matutar» Afonso Alves</p> <p>- Não Fazer Nada «também não marco a minha posição, não marco o meu ponto de vista, permaneço em silêncio...» João Silva</p> <p>- Isolamento: «ficar resguardada e recatado» Ana Sá; « eu isolo-me...isolo-me mais agora» João Silva</p> <p>- Não inspirar Confiança: «tinha que dar a aula com a porta fechada à chave... eles fugiam-lhe» Nuno M;</p> <p>- Não tem Consciência, Valores: «e andam as professoras a levá-las... mas ninguém sabe o que fazer... não se sabe o que fazer» Luana Carris</p> <p>- Não Cultivar a Esperança. «Olhe, e nada...e pr'aqui estamos, estamos nisto...» Afonso Alves</p> <p>- Sem Projectos: «eles que digam, não é? Eu depois lá farei o que me mandarem... agora se não nos mandarem, a gente faz o quê?» Lia Marques</p> <p>- Ser como se nasce:: «isto já nasce com as pessoas sei lá, não há ninguém que ensine isto» Nuno M;</p> |

| | | |
|------------------------------|--|---|
| <p>AUTO MOTIVAÇÃO</p> | <p>- Literatos, usam a Energia Emocional: «já me convenci que sobrevivo a tudo, não é?... Até já penso se não serei imortal!» Lília Fontes</p> <p>- Estado de Fluxo em Actividade: «no momento em que se fecha a porta, a burocracia, os problemas, ficam lá fora. Não há nada que substitua aquela sensação inexplicável de entrar numa sala de aula e de ter à nossa espera aquele grupo de miúdos...!» Rita Lago</p> <p>- Vontade de Vencer: «realização! sobretudo... realização profissional! é isso...» Lília Fontes;</p> <p>- Entrega: «eu disse assim... "não... eu tenho estes dois alunos que têm dificuldades, mas hei-de os conseguir integrar... e hão-de aprender tal e qual os outros..."» Hugo Pais; «...continuo a intervir sempre que é possível... com a mesma garra...! mas de modo mais maduro, mais tranquila mais calma» Lília Fontes;</p> <p>- Iniciativa: «todas as fichas que eu fiz... para os meus alunos, a não ser a primeira, foi tudo... textos e perguntas tudo da minha autoria, são originais... meus» Franco Ródão;</p> <p>- Optimismo e Esperança: «uma pessoa é naquela: vamos lá, mais um dia, vamos passar e vamos tentar! sei lá sempre a ver se... sempre agarrada ... a uma esperançazinha» Luana Carris; «sou optimista... mas não fico à espera de as coisas têm que acontecer porque acontecem!... Não é assim...! Sou optimista mas temos de trabalhar para tal...!» Hugo Pais;</p> | <p>- Iliteratos, manipulados «mas se fico assim... fico mais pessimista, mais pessimista... que tudo de mal me vai acontecer...» Sara Gouveia</p> <p>- Não há fluxo, só Absorção: «...vou fazendo a minha vida, mas (...) sentia-me sempre a matutar naquilo... percebe, estava a falar e tal, e coisa... e sempre com aquilo na cabeça, sempre cá dentro, porque a gente depois pensa (...) e era tudo uns apertos, uns apertos aqui» Luana Carris</p> <p>- Sem perspectivas: o que se faz não tem objectivos próprios: «... um certo facilitismo, um certo deixar passar, um certo,, as coisas "têm de ser assim porque os outros também fazem" bom... diria que é o culto da não qualidade do não esforço» Martim Queijo</p> <p>- No sítio do Professor: «...se um aluno se portou mal, ... pronto, há tendência a marginalizar o aluno, não é?... ... a dificultar um bocadinho mais a vida, nas chamadas ao quadro... sei lá marginaliza-se... marginalizar não é pegar no aluno e colocá-lo no fundo da sala... é ter atitudes em que ele se sinta marginalizado, não é?» Martim Queijo</p> <p>- Sem Iniciativa: «chegava a horas de ir trabalhar, acabava a minha hora não tinha nada que fazer vinha-me embora ...» Luana Carris</p> <p>- Pessimismo, desesperança: «este estado de sítio, instituído, porque é... está mal e estará sem dúvida pior!» Josué Orta</p> |
| <p>EMPATIA</p> | <p>- Valorização da Expressão: «consigo captar as coisas que vão dentro das pessoas, tenho...tenho uma facilidade não só com os alunos mas em geral com as pessoas...o rosto em si... a expressão dos lábios... e dos olhos!» Hugo Pais</p> <p>- Sintonia Relacional: «eu articulo-me com os alunos...nós temos de olhar para o aluno... acho que esse é um dos saltos que ainda não foi dado, há que olhar para o aluno como indivíduo» Saul Torres;</p> <p>- Literatos, usam a Percepção Emocional: «...é que se lê claramente nos alunos... pelo simples olhar, pela forma como realmente eles olham para os outros... perante uma proposta que uma pessoa faz...» José Sales;</p> <p>- Desenvolver os Outros: «envolvo-os nos projectos, temos o Clube da Floresta, e é preciso cativá-los, apanhar um fio condutor» Saul Torres; «mas quê... eu ia com eles, dormia com eles, tudo... e no fim partilhávamos... ali era todos por aquilo e aquilo mesmo...ali não havia diferenças nem nada disso, e todos davam o melhor...» Nuno Mota;</p> <p>- Potencializar as Diversidades: «gosto de trabalhar com os putos de rua... mesmo que sejam diferentes, não é? quanto mais "diferentes" mais eu sinto isso...» Sara Gouveia;</p> | <p>- Não conseguir valorizar a Expressão: se não há interacção e as expressões não são lidas:« com os colegas estamos a lidar com adultos e... se as coisas não correm... se já não há mais nada a fazer para ter um convívio... é-se cordial "bom dia... boa tarde... como está... passou bem"» Rui Cruz ;</p> <p>- Dessintonia Relacional: «não consigo definir bem... era um vazio ali... não há organização é muito confuso, pronto, e dávamos aulas...» João Silva; «... numa reunião e os colegas: "não, não, nós não... eu não faço parte" não sei quê... quer dizer eu a ver toda a gente a fugir e disse: "alto lá"» Luana Carris</p> <p>- Iliteratos, sem percepção emocional: «e nas avaliações é sempre muitos conflitos... fica tudo alterado... ui! É muito complicado...» Franco Ródão</p> <p>- Lamentar e não Desenvolver: «ajudar colegas que sofrem... a grande maioria tem problemas, mas nem diz... para não passar por maluco...» Afonso Alves</p> <p>- Os Outros, são problemáticos: «sim, trabalhou com ciganos e era uma chatice... dava muita chatice...» Afonso Alves;</p> |

| | | |
|---|--|---|
| <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">GESTÃO DE EMOCÕES EM GRUPOS</p> | <p>- Percepção Emocional: «<i>e detecto... não sei se os detecto todos, mas uma boa parte deles de facto detecto sim</i>» Lília Afonso</p> <p>- Sincronismo: «<i>e percebi, é claro... como ela estava a sentir-se... eu senti claro!...</i>» Martim Queijo</p> <p>- Controlo Emocional e Relacional: «<i>...e então disse " agora vamos descansar um bocadinho...Já está tudo cá fora? Então vamos descansar um pouco... e tive uma conversa com eles! tentei-lhes explicar que eu também estava ali, não é?...</i>» Sara Gouveia</p> <p>- Influência: «<i>...vamos fazer uma troca... olha em vez de fumareis sete ou oito cigarros, olha, nos intervalos quando fôreis fumar o cigarrinho, vindes ter comigo!... e elas iam!</i> » Luana Carris</p> <p>- Comunicação: «<i>...é obrigatório uma redução quer do distanciamento entre o professor e o aluno, quer o atenuar daquilo que é entendido como contexto pedagógico formal</i>» Saul Torres</p> <p>- Gestão de Conflitos: «<i>com uma calma, uma consciência de ter... pelo menos de não ter criado dano...</i>» Lília Fontes;</p> <p>- Liderança: «<i>... às vezes nas aulas de campo, e eles excedem-se um bocadinho... eu só olho para o aluno...! e o aluno diz-me "desculpe professor"</i> » Hugo Pais;</p> <p>- Criar Laços: «<i>...este passar horas cria laços, sem a gente querer cria, cria laços que pronto... olhe fica-se numa alegria...</i>» Luana Carris.</p> <p>- Sinergias de Grupo: «<i>... não é o aluno saber lançar um cesto... é a forma como se posiciona no contexto do grupo, a relação com os outros...como interage nas dificuldades... dele e as dos colegas..., é a avaliação pessoal do próprio aluno que eu valorizo...</i>» José Sales</p> | <p>- O Grupo é algo Confuso, impenetrável «<i>...esvaziar logo nos primeiros minutos a sala de aula, se ficar com aqueles ...que querem aprender, melhor para mim... assim não tenho problemas</i>» Rui Cruz</p> <p>- Não se conseguem sintonizar: «<i>manter um aluno... constantemente a perturbar, não é? a bater com uma caneta (...) que' é que eles querem?</i>» A. Alves</p> <p>- Sem Controlo Emocional e Relacional: <i>eu gritava, eles gritavam mais, se falava alto eles falavam ainda mais alto que eu...</i>» Sara Gouveia</p> <p>- Sem Influência: «<i>eles fazem ali um barulheiro... e não há nada a fazer, fazer o quê?...</i>» Afonso Alves</p> <p>- A comunicação, sem partilha de significações: «<i>estar a li a falar e... nada... a fazer sermão para os peixes...</i>» José Sales</p> <p>- Sem Gestão de Conflitos: «<i>não é que tenha medo que eu seja considerado... ou piegas ou que estou a ser ali um alvo... não, ...mas não...</i>» Afonso Alves;</p> <p>- Sem Perfil de Líder: «<i> não posso fazer nada!... Eu, ou dou a aula ou estou a ver quem risca as mesas!... Vou ao quadro, ele faz uma letra, eu viro costas e ele faz uma letra, eu volto-me explico... vou ao quadro ele faz outra, e passado um bocado tem ali uma redacção feita... não podemos ser policias!... Nós não podemos fazer tudo em relação à aula, não sei quem vai fazer isso ou quem é que poderá fazer isso, não sei...</i>» Afonso Alves</p> <p>- As relações são institucionais: o professor sente só e distante dos alunos: «<i>o tal ensino personalizado... com 28 alunos é muito difícil</i>» Rita Lago;</p> <p>- Cada um Por Si: «<i>é entrar, deixar o livro, trazer o outro...</i>», «<i>falei e depois comecei a ver... cada uma chegar-se p'ra trás... uma tristeza</i>» Luana Carris</p> |
|---|--|---|

Em jeito de apreciação conclusiva, observa-se como todas as expressões discursivas de uma das categorias, no sentido de as ilustrar e lhes dar entidade significativa para o sujeito, do ponto de vista do “como-fazer” ao nível do espaço escolar, emergem de fenómenos e interações ligados ao contexto do campo educativo, e que portanto, a Competência Emocional dos professores não pode ser reconhecida e analisada, se não forem nesta análise observadas as características específicas que dizem respeito ao seu mundo profissional. Assim, reconhece-se, nomeadamente a partir dos dispositivos discursivos, que as mesmas capacidades estão nos mesmos sujeitos, mas a sua interacção em espaços diferentes, diferencia também e de forma incontornável o tipo de realização efectuada, pelo que para cada categoria emergente e o seu respectivo exemplo, é inerente o campo educativo, e o seu contexto é dele tributário.

1.2. Contrastação dos Discursos a partir dos “Temas-Padrão”

Apresenta-se agora a contrastação dos dois grupos, a partir dos temas que emergem transversalmente nos discursos, e que aqui representam os “*temas-padrão*”, como “ideias-força”, que de forma implícita e ou explícita, penetram e colonizam as construções discursivas de “*maior*” ou “*menor*” Competência Emocional.

Quadro 43 - Discurso de contrastação da Competência Emocional a partir dos “temas-padrão

| Construção discursiva de Maior C.E. | vs. | Construção discursiva de Menor C.E. |
|---|-----|--|
| - Centração na credibilidade em si | Vs. | - Centração nas opiniões dos outros |
| - Assunção de relativa Invulnerabilidade | Vs. | - Assunção de Vulnerabilidade pessoal |
| - Contestação do discurso “vítima do sistema” | Vs. | - Construção do discurso “vítima do sistema” |
| - <i>Figura-tipo</i> : “resiliente positivo” | Vs. | - <i>Figura-tipo</i> : “resiliente negativo” |
| - Expressões emocionais positivas (alegria, ternura) como condicionamento subjacente | Vs. | - Expressões emocionais negativas (tristeza, medo) como condicionamento subjacente |
| - Estados de corpo positivos (serenidade) | Vs. | - Estados de corpo negativos (ansiedade) |
| - Sentimentos positivos (colaboração) pré-valorativos aos contextos educativos | Vs. | - Sentimentos negativos (evitamento) pré-valorativos aos contextos educativos |
| - Postura corporal “erecta” como aprumada | Vs. | - Postura corporal “flácida” como cabisbaixa |
| - Expressão facial de determinação ou interação, subjacente ao discurso | Vs. | - Expressão facial de lamento ou melancolia, subjacente ao discurso |
| - Interpretação de causalidade multi factorial, com acentuação deliberativa | Vs. | - Interpretação de causalidade com acentuação (externa) institucional e social |
| - Determinação pessoal como base de auto construção, contextualmente acentuada | Vs. | - Expectativa/apatia como base de auto construção, associada à imprevisibilidade |
| - Sentido de humor auto-crítico, como característica pessoal | Vs. | - Lamento ou arrependimento, implícitos aos momentos de auto-crítica |
| - Construção discursiva maioritariamente definida em: interesse, responsabilidade, alegria, gozo, aceitação, surpresa | Vs. | - Construção discursiva maioritariamente definida em: angústia, nojo, desprezo, medo, vergonha, raiva e culpa |
| - Tendências atitudinais confrontativas | Vs. | - Tendências atitudinais submissivas |
| - Acentuação discursiva: admiração, orgulho, gratidão, optimismo e esperança com consequências comportamentais de auto-recompensa e auto-reconhecimento | Vs. | - Acentuação discursiva: embaraço, culpa, indignação e injustiça, com consequências comportamentais de evitamento, sofrimento não expresso, omissão. |

1.3. Dimensões de Análise da Competência Emocional no Campo Educativo

Tendo como base, primeiramente, as conclusões emergentes do exercício Análise Contextual das capacidades da Competência Emocional dos professores, que encerrou o último capítulo da 2ª Parte, e do apuramento mais fino de como as capacidades se revelaram, no sentido da dinâmica “*sujeito-contexto-sujeito*”; e em segundo lugar, o mapeamento de “Maior e Menor Competência Emocional”, e finalmente as ideias subjacentes aos “*temas-padrão*” apresentados, serão agora retomados os processos de competência na lógica dos contextos do campo educativo. Este ponto de análise, toma assim cada capacidade, como uma dimensão analítica de contexto - como já se viu que só assim poderia ser – por se ter já vindo a concluir, que falar das capacidades dos professores isoladas do seu campo relacional de acção, não teria sentido explicativo, nem se teria acesso ao reconhecimento do campo educativo, nem portanto à compreensão da construção das competências dos professores.

Como método de análise, serão colocados todos estes pontos em interacção de reflexão, tornando agora possível assumir uma posição de análise contextual sobre os dados recolhidos e extrair algumas conclusões, que serão apresentadas, integrando-as sempre que for possível e pertinente – tal como foi sendo feito ao longo das apresentações das capacidades contextuais e dos grupos categoriais – com os dados obtidos no percurso quantitativos, e em conjunto, estabelecer algumas comparações ou contrastes, com os resultados apresentados por outros autores, relativamente aos fenómenos emocionais.

Todavia, e porque o elemento dominante neste estudo é o campo educativo, será sempre na interacção da Competência Emocional - como expressão do universo emocional - com o universo relacional educativo, que todos os pontos desta análise confluirão.

Assim, este momento de análise, organiza-se, partindo dos elementos mais específicos, como as capacidades contextuais, passando pelas experiências emocionais subjectivamente vividas em contextos educativos, com focalização às componentes da emoção, para chegar aos elementos de âmbito mais alargado, como a construção da C.E. numa perspectiva social e contextual educativa.

Este exercício, é muito mais do que uma análise às competências dos professores. De facto cumpre-se aqui a finalidade da pesquisa: **usando ao longo de todo o trabalho de investigação as capacidades de forma complementar, e a Competência Emocional no global, como interface entre os sujeitos e os contextos humanos, pôde aceder-se não só**

aos contextos (segundo o significado emocional atribuído) **mas sobretudo ao exercício pessoal de construção de competências emocionais nesses contextos.**

Assim, a primeira dimensão de análise, toma como ponto de partida cada capacidade contextual da C.E., para poder concluir-se:

- Num primeiro momento, que cada uma delas, emerge de um processo de construção discursiva orientada no sentido de eficácia profissional e de bem-estar pessoal, mas na interacção com o campo educativo onde os professores se encontram, sendo o campo educativo, aos níveis macro e micro, um dos pontos de estímulo para as expressões emocionais, que não seriam estas, nem com estes significados, se o meio educativo, não fosse percebido como é.

Como as imagens de interacção categorial explicaram, através das expressões emocionais relativas aos métodos governamentais para colocação de professores e aos métodos de avaliação (seja dos educadores seja dos educandos, nomeadamente as dificuldades sentidas em reprovar os alunos), bem como o insuficiente “*feed-back*” por parte do ministério, já comprovadamente identificadas como «*tendências geradoras de uma acção profissional sem sentido*» (Correia e Matos, 2001), além de serem aqui comprovadas, tomam agora identidade expressiva, sob o ponto de vista das emoções e sentimentos que desencadeiam. Os sentimentos de injustiça, de frustração e impotência desocultam os modelos sócio-institucionais em torno dos quais se desenvolve a organização do campo educativo.

- Num segundo momento, pôde concluir-se também, que independente dos estímulos que estas componentes dissonantes constituem, é a forma como são percebidas – por cada professor, enquanto pessoa diferente - e o tipo de significado atribuído, que determina, diferentemente - o tipo de resposta emocional que os professores vivem. Este facto, revela, que além dos contextos, os valores e a formação moral do sujeito podem nestas diferenças, ter um estatuto determinante.

Ou seja, as construções dos discursos categoriais, apesar de ancorados a uma mesma base contextual global (Estado regulador/sistema educativo/etos da escola) adquirem contornos substancialmente diferentes, quer ao nível dos sujeitos que inserem uma dada categoria, quer em cada um dos grupos de C.E.

As componentes da emoção, implícitas ou explícitas nos discursos, estão presentes em ambos, mas de uma forma ou de outra, são “usadas” pelos sujeitos, para implícita ou explicitamente construírem a sua reflexão pessoal acerca das diferenças entre “*o como sinto e como convivo com estes sentimentos ou com estas percepções*” e “*como deveria sentir-me ou*

conviver com estes sentimentos”. Esta parece ser a grande linha de orientação, entre as construções discursivas. Por exemplo: a atribuição de significado à atitude do indiferente distanciamento do ministério, perante as problemáticas que vivem - para implementar os instrumentos estatalmente preconizados para as práticas de ensino e a forma destruturada como é tratada a sua qualidade e empenho profissionais - é percebida, por um lado, como perturbadora e algo frustrante, e por outro, como revolta pessoal, mas com a consciência crítica dirigida para as atitudes de poder do Estado regulador. Deste modo, exteriorizam esses sentimentos, focalizando-se agressiva ou tristemente, nos sujeitos dos contextos macro (desde as entidades governamentais e ministeriais até aos profissionais dos CAE), e por outro lado, regressando à sua acção (auto) reflexiva, buscam subsídios cognitivos para alicerçarem formas de gestão pessoal acerca desses estados emocionais negativos que vivem.

É deste convívio com esta bipolaridade emocional, entre o “*deixar-se absorver*” e dominar pelas emoções negativas e o exercício cognitivo para as (re) perspectivar, que emergem sentimentos de exaustão e frustração, que apesar de se expressarem nos professores, é a partir do campo macro que são gerados.

Todavia, a profundidade e amplitude com que estes sentimentos são vividos e geridos, é diferenciada pelos atributos inerentes ao sujeito: tanto a prevalência comportamental dos sujeitos que inserem o grupo da “Maior Competência Emocional” como os que inserem o grupo da “Menor Competência Emocional”, bem como as expressões atitudinais que ilustram cada uma das imagens dos “*temas-padrão*”, são deste fenómeno um exemplo vivo. Mas independentemente de tudo, o que aqui se evidencia é que cada professor, na sua unicidade diferenciadora, expressa vivências emocionais que não são senão, instrumentos de respostas “naturais”, perante este mundo «*estruturalmente contraditório aos propósitos que ele se atribui a si próprio*» (Correia e Matos, 2001:188), pelo que, depois, na sua expressão colectiva, esses instrumentos de respostas, assumem um mesmo e significativo reportório de sentimentos, que no conjunto querem dizer o mesmo: a estruturação do sistema educativo, não só não oferece uma plataforma organizacional devidamente estruturada, para o exercício das suas competências de docente, como através dos problemas que desencadeia na sua vida pessoal e social, mitiga e atrofia as suas competências intra e inter relacionais. Estruturam as suas competências funcionais, ancoradas a um défice de narrativas, que por um lado, pretendem manter a salvo as expressões públicas das suas vidas privadas, mas que por outro, se desocultam, quando se assumem - em comportamentos ou expressões menos evidentes - como figuras de injustiças e de solidões.

Para fundamentar esta ideia, expõem-se nesta primeira dimensão de análise, como os conteúdos se articularam e se inseriram, na construção competencial dos professores ao nível do seu campo de acção, mas partindo das seguintes evidências:

- Os professores têm percepções, conscientemente expressas, acerca do que se passa no seu corpo, ao nível biológico, detectam expressões de reacções emocionais com vários níveis de intensidade; mas as expressões conscientes destas alterações corporais, podem ser acentuadas negativa e profundamente pelos contextos do seu universo educativo.

Por exemplo os conflitos relacionais com alunos e pares (algumas vezes potencializados pelas inércias que subjazem às atitudes dos órgãos de gestão), as distâncias casa/escola (não só pela distância, mas pela perigosidade que representa), a relação omissa com o Ministério, as turbulências na escola e nos períodos das avaliações, acentuam as suas alterações relacionais e racionais e desencadeiam situações de absorção pelas emoções de tonalidade negativa.

Este é o real conjunto de estímulos *«de um mundo que embora vise produzir competência, “resiste” a qualquer intervenção competente»* (Correia e Matos, 2001) e acaba por produzir experiências emocionais, que solicitam construções competenciais, que à sua semelhança, são destruturantes, frustrantes e por isso redutoras da *«competência objectivada que deveria constituir o único princípio de estruturação deste mundo»* (Correia e Matos, 2001:188).

- Os dispositivos discursivos assumem a vulnerabilidade aos contextos no plano micro, da escola, ao nível relacional, mas também revelam como são a consequência da sua também vulnerabilidade às tensões geradas a partir do nível macro, ao nível da sua identidade, da sua auto-conceituação e da sua (esperável) respeitabilidade.

Mas de novo as variáveis internas ao sujeito se fazem sentir: a susceptibilidade para com as problemáticas, tem efeitos menos invasivos, nos professores auto-confiantes, e com auto-percepção positiva, porque “lêem” estes problemas de forma mais distanciada, e apresentam formas mais conseguidas de lidar com eles. É neste ponto que os que conseguem uma (re) construção da auto-percepção positiva e a auto-confiança, permeabilizam as formas adaptativas mais eficazes, não só do controlo das reacções emocionais de tonalidade negativa, mas também da expressão e detecção por antecipação (por conhecimento prévio das consequências) dessas emoções, e como tal, na prevenção da sua ocorrência. Mesmo estes não deixam de se expressar dentro de uma lógica argumentativa de repúdio, mas asseguram a gestão subjectiva dos conflitos de responsabilidade e identidade profissionais, a partir de uma construção de mediadores axiológicos e didácticos, que os assegura como figuras de maior competência no seu campo de interacções.

- Em termos conclusivos, defende-se que os conteúdos discursivos se articulam no sujeito, com a noção subjectiva de bipolaridade, para os níveis conseguidos em C.E., a partir dos seguintes fenómenos:

a. Por um lado, a prevalência da tonalidade emocional subjacente no professor, quando este analisa e reflecte os contextos, pode permeabilizar e dominar os juízos de valor aos contextos e aos sujeitos que os constroem, por outro, os contextos podem permeabilizar e invadir o espaço emocional dos sujeitos, e alterar assim, a sua percepção cognitiva, e como consequência o tipo de mediadores que constrói, para a sua construção de competência.

b. Este fenómeno de prevalência e permeabilidade, é construído a partir de variáveis internas e externas, e tem efeitos de adaptabilidade e eficácia, ou o efeito inverso.

Como segunda dimensão de análise, parte-se da Auto Consciência contextual, que como ficou comprovado, é conseguida a partir de uma produção consciente e evidente das reacções emocionais, através da percepção das suas expressões corpóreas das componentes neurovegetativa, comportamental e cognitiva.

A construção da componente neurofisiológica da emoção, é expressa - através das vivências de euforia, alegria, de ataques de pânico, de ansiedade, dos monólogos durante as viagens - ao aludirem às respostas involuntárias, como a taquicardia, ou a sudação, o arfar representativo da taquipneia, a secura da boca, os efeitos somáticos dos neurotransmissores, ou da alteração da tensão arterial, a palidez como efeito da vasoconstrição, ou até a alteração do tónus muscular.

O mesmo se verificou ao nível da vertente comportamental da emoção, ao terem expressado concretamente variações das suas expressões - faciais, do tom, volume e até de ritmo da voz, bem como a alusão aos movimentos do corpo - quando recuperavam em memória situações (perturbadoras ou apaziguadoras) no seu exercício docente. Estes aspectos, foram só por si de muita importância, porque comprovam que esta capacidade pode ser estudada, mas onde assumem fundamental importância, é ao nível da construção discursiva da sua variabilidade, que indica a perturbação maior ou menor que os professor podem experienciar. Ao serem produzidas as construções discursivas acerca dessas perturbações, os sujeitos foram apresentando - através da assunção em consciência, dos pensamentos acerca dessas percepções - a vertente cognitiva e a vivência subjectiva da emoção que aqui, como era esperável, veio coincidir com o que se denomina sentimento.

Foi através da tomada de consciência, destes aspectos das reacções emocionais, que foi possível aos sujeitos darem nome às emoções que estavam a reproduzir no discurso, e fizeram-no tanto melhor, quanto melhor dominavam a linguagem, a memória e as condições

de reconhecimento dos efeitos de activação, e das características contextuais, que para eles eram significativamente estimulantes. E foi também a partir destes registos, que se foi tornando claramente evidente um fenómeno que como ponto conclusivo será desenvolvido:

- na sua aparente indiferenciação, a construção contextual de competências diferencia-se, quase de forma específica, e expressa-se através de construções de lógicas argumentativas que se fundamentam em fenómenos do tipo “*percepção subjectiva do campo de trabalho → avaliação contextual/relacional → construção mais ou menos optativa do comportamento → avaliação intra e inter pessoal*”, que uma vez emergindo nos seus discursos, torna possível o acesso a conjuntos distintos, que por serem distintos, se auto-identificam como de figuras-tipo se tratassem. Este fenómeno será posteriormente explorado.

E para fundamentar amplamente este reconhecimento de lógicas argumentativas, deve aqui referir-se claramente - por oposição aqueles professores que revelaram um bom domínio contextual – que nem toda a amostra deste percurso qualitativo, tal como aconteceu com a amostra do percurso quantitativo, conseguiu assumir o mesmo nível de domínio da sua própria consciência.

Para alguns sujeitos, a construção discursiva acerca das suas reacções emocionais, funde-se com uma gramática expressiva facial e corporal (mãos) que acompanha e ilustra esse relato, e com a explicação exaustiva e objectiva da componente neurovegetativa e comportamental das emoções ali representadas. Mas, para outros, estes mesmos fenómenos, são construídos discursiva e expressivamente, através de fonemas de criação pessoal, quase imperceptíveis, em monossílabos e sons reticentes, acompanhados de uma expressão facial de confusão, com enrugamento da testa, franzir das sobrancelhas, ou tapar a cara com as mãos, para em forma extremada, expressarem que não sabem o que sentem, nem como explicá-lo, mas que sentem algo não normal. Estas são as diferenças que expressam também a quase dicotomia (Quadro 42) da Auto Consciência contextual, que não só corrobora o já verificado nos aspectos das frequências temporais no percurso quantitativo, como também explica o tipo de categorias emergentes dos discursos dos professores, que agora explicam e expressam como esta Auto Consciência é experienciada.

Esta riqueza de pormenor, têm aqui importância para fundamentar, que:

- Independentemente do tipo de respostas officiosas e ou oficiais que os professores consigam emitir acerca da sua vida docente - ao nível institucional, local, ou ao nível governamental – o facto é que a sentem (no corpo), e a expressam, embora em maioria através

de sentimentos e emoções de tonalidade negativa. Este facto importa ao domínio das Ciências da Educação, porque é delas um avaliador contextual, ao nível dos seus executores no terreno.

- As diferenças expressivas e as reconstruções em memória (dentro da grande variabilidade de expressões), consubstanciam lógicas argumentativas comuns, que identificam formas típicas de construção competencial, que se por um lado responsabilizam os discursos políticos pela responsabilização dos professores, por outro, constroem a partir deles a ancoragem da sua desresponsabilização, ao considerarem como consequência, a sua reduzida visibilidade funcional para o seu campo operativo.

Também importa acentuar que - tal como se tornou visível através dos “*temas-padrão*” (Quadro 43) - o tipo de tonalidade de emoções dominantes nos professores, modificam a qualidade valorativa da sua percepção subjectiva ao seu mundo de trabalho, e modifica portanto a sua disponibilidade emocional para o processo ensino-aprendizagem. O perfil emocional que está subjacente, no momento de reflexão acerca do sistema, torna-se predeterminante no tipo de avaliação cognitiva, e condiciona em circularidade, a apreciação a si mesmo, como pessoa e como ser social. Como uma interacção em circularidade - entre o professor e os pontos de contacto com o sistema educativo - os fenómenos de apreciação valorativa, e acções específicas (didácticas, relacionais) são consequências e novas causas de sentimentos, que se mantêm mais ou menos latentes, mas que continuam a ser usados (conscientemente ou não) para avaliar os contextos de trabalho, interagindo com eles, nessa base.

É por isto que importa referenciar, que os professores que inserem nos dispositivos discursivos, uma maior permanência em si, de sentimentos positivos, são os que inserem as categorias descritivas de “Maior Competência Emocional”, e por oposição, os que aludem a sentimentos negativos como base do seu humor, são os que inserem em maioria – mas não exclusivamente – a “Menor Competência Emocional”.

Por fim, a Auto Consciência contextual, insere a Percepção Positiva de Si, e revela-se muito mais evidente nos sujeitos que se assumem auto-confiantes e que são capazes de uma auto-percepção consciente, a nível do seu corpo e ao nível das suas emoções. Mas, mesmo nos sujeitos onde aquela percepção não é discursivamente construída, essa auto-percepção positiva é recuperada, através da memorização de pontos de eficácia, com as variáveis de contexto relacional e laboral, facto que é relevante para se compreender a realidade submersa do actual contexto do campo educativo. Por exemplo, a imagem das capacidades da C.E. nem sempre é explícita, mas pode emergir implicitamente, quando o sujeito constrói

discursivamente os seus sentimentos de gratificação, e de eficácia, por oposição aos de não-gratificação e de ineficácia, relativamente aos contextos funcionais em que interage.

A **terceira dimensão de análise**, parte de duas capacidades, essencialmente produtores de estratégias pessoais, no sentido da mobilização interactiva da energia emocional e racional:

A construção discursiva da Gestão de Emoções é um produto de um exercício dialéctico, entre as reacções emocionais do universo privado dos professores e a necessária adaptação aos sistemas que estruturam o seu campo de trabalho, mas também aqui, direccionado ao sentido de eficácia e bem-estar pessoal e profissional.

É uma produção de um conjunto de estratégias pessoais, por vezes intimas e únicas, de administrarem as suas acções, e até sentimentos e pensamentos, tornando-os mais adaptativos e flexíveis, porque o fazem em função de um contexto específico, ao qual ou sobre o qual, já produziram uma valoração cognitiva, mesmo que no processo, nem sempre tenham podido alterar em nada ao estrato neurofisiológico das suas reacções emocionais. Estes estados – umas vezes mais conseguidos que outras, e mais frequentemente em alguns sujeitos que noutros, tal como já havia sido percebido no estudo quantitativo – podem começar por tentativas ou por “intuição” do sujeito, mas uma vez experimentada a sua eficácia, tornam-se alvo de atenção e são progressivamente refinados e convictamente defendidos.

Esta construção discursiva da Gestão de Emoções, evidencia que conseguir um bom controlo de si, não significa que o sujeito esteja sempre feliz, ou que nunca se lhe coloquem dúvidas de comportamento, ou que os seus relacionamentos sejam sempre bem conseguidos. Primeiro, porque, quase por oposição ao ideal, esta gestão contextual, ao ser também influenciada pelo estado de humor subjacente, pode adquirir uma expressão discursiva de frequente e grande eficácia num dado contexto, ou não; ou resumir-se a ficar reduzida a um distanciamento passivo noutro contexto. Segundo, porque nem sempre as mesmas estratégias têm os mesmos resultados em diferentes contextos. Este fenómeno é indicador de como a noção e o exercício de construção competencial – sem omitir as variáveis internas ao sujeito – é construído com e no contexto em que são solicitadas.

Os professores, que no “seu” campo educativo constroem uma boa capacidade para se controlarem, expressam imagens de uma vida relacional rica, dinâmica, com partilha efectiva (desde os amigos à família), e alicerçam nestas relações, a convicção de que não estão sós, e que conseguem dominar um considerável leque de hipóteses estratégicas, para enfrentar os

desafios da sua vida com eficácia. Esta posição é dicotómica, relativamente àquela, em que a sua consciência é absorvida pelo sentimento de “*não saber o que fazer*”, e que portanto, em acessos de “Intrusão ou Explosão” se expõem aos factos e às consequências, inerentes a esse campo onde operam. Esta imagem ilustra de sobremaneira as figuras de “*enquistamento*” (Correia e Matos, 2001) ou de distanciamento, e insere o que em parte significa “*mal-estar docente*” (Jesus, 2000, 2002) ao nível da profissionalidade.

As estratégias construídas por esta amostra, corroborando em parte a perspectiva de Goleman (1995) vão desde o questionar-se ou organizar-se mentalmente para “Racionalizar a Raiva”, o exercício de “Afastamento Passivo” *das situações de conflito*, o uso do exercício para a “Transformação de Energia Emocional em Física”, as “Interacções Emocionais” com outros; até ao fortalecer a sua auto-estima ao sentir-se capaz de “Inspirar Confiança” nos outros, ou partir dos seus valores pessoais assumindo “Ser Consciencioso” para explicar os seus contextos de actuação, ou ser criativo e construtor, através da “Inovação”. São estas as formas discursivas encontradas para as formas adaptativas ao actual contexto do campo educativo.

Mas outras formas, como o resgatar “Uma Esperança não Racional”, apesar de inusitadas, aparecem construídas em forma de efeito de eficácia e de algum bem-estar, donde ser também reconhecida como uma forma de Gestão de Emoções. Como último reduto, fazer Formação em I.E, acompanha as produções de discurso acerca de um refinamento atitudinal para melhorar as suas acções. Todas foram inseridas nos discursos produtores de gestão pessoal, e a prosódia indicou a obtenção de sentimento de eficácia e bem-estar, e portanto de “Maior Competência Emocional” a este nível.

São professores que se assumem auto-conscientes positivamente, e se identificam como pessoas positivas, bem integradas no sistema. Esta noção, de haver relação entre o sentimento de bem-estar e as estratégias de gestão, vem corroborar a noção já defendida de que *«um elevado nível de I.E. conduziria a sentimentos de bem-estar e que aquelas pessoas que são capazes de compreender e controlar as suas emoções, deverão ser capazes de ter uma melhor perspectiva da sua vida e experienciar uma melhor saúde emocional»* (Goleman, 1995; Saarni, 1999; Salovey e Mayer 1990), fenómeno que neste estudo se constata:

- Através da construção categorial: os sujeitos que inserem as categorias teóricas de inserção competencial positiva, vão mantendo a sua permanência - com ligeiras flutuações – ao longo das mesmas, com a mesma tonalidade;

- Através da construção dos posicionamentos nos contextos: a prevalência dos sujeitos - ao longo da apresentação das intersecções categoriais – nas apreciações positivas, na noção de responsabilização, na noção de envolvimento, de confronto, de argumentação, é mais

frequente em sujeitos assumidamente positivos, auto-confiantes, relacionais e emocionalmente resilientes. O inverso também se verifica. Este efeito tem situações de permeabilidade, mas a exclusividade é evidente.

- Através da prevalência dos sujeitos nos níveis discursivos de “Maior e Menor Competência Emocional”: os discursos categoriais de eficácia relacional emocional, apresenta mais prevalência em termos de sujeitos do que de contextos do campo educativo.

As estratégias de “Menor Competência Emocional” também são usadas, e continuarão sendo. Não são conseguidos – obviamente – por estes professores os mesmos níveis de sentimentos de eficácia e de bem-estar, sendo por isto de bastante menor competência, mas mantêm-se.

É esta coexistência dos professores - menos competentes - com as manifestas turbulências de contexto, que mantém também o seu expresso e incontornável descontentamento, mas não deixa de ser verdade que se mantêm. Mantêm-se como sujeito individual, social e laboral, integrado num micro sistema de interações que se insere num macro sistema por quem é remunerado, pela sua (pressuposta) eficácia. Mantém-se activo e socialmente produtivo. Portanto não é omissor de capacidades ao nível da C.E., apenas insere um grupo de menor competência. Se por um lado, são formas de se manterem nos contextos e neles continuarem a enfrentar os desafios emergentes dos impactos da reconfiguração das políticas para a educação, por outro, evidenciam nesta “imagem” as representações cada vez mais negativas sobre a função docente.

Mas também é nestas diferenciações evidente, como (re)emerge um conjunto de variáveis que identificam lógicas diferenciadas de perspectivar e confrontar os contextos, bem como as acções a desencadear.

A quarta dimensão de análise parte da construção de Auto Motivação contextual, no que os dispositivos discursivos encontram o seu ponto mais alto, quando os professores desconstroem sentimentos, de vitimação por situações vividas, (evidenciado já no percurso quantitativo) que embora com potencial magoador do seu auto-conceito e da sua auto-realização, resultam, no sujeito “reconstruído”, como experiências de alto nível de aprendizagem de vida e de desenvolvimento pessoal, que para a educação, resulta uma mais valia.

É uma construção discursiva de uma atitude determinada de renúncia consciente e assumida. Renúncia à auto-piedade, à dependência das circunstâncias (desde o ministério, à direcção das escolas, aos pares, até ao “outro” do seu universo privado) e dos actores que com

eles interagem negativamente, ou interagiram no passado, nomeadamente na infância. Aprenderam a resistir sem desistir, e a viver os factos indutores de sofrimento, como «*oximoros*» (Boris Cyrulnik, 2001) de sobrevivência. São incontornavelmente entidades resilientes (Boris Cirulnik, 2001, 2003), e conseguem a todo o custo, lutar pelo seu bem-estar, sem perder de vista os outros, como seres de interação e de afecto. Identificam uma lógica argumentativa muito própria: expandem-se às interações no seu campo micro (desde os alunos, aos pares) e inserem em si mesmos os efeitos de mediação axiológica e pedagógica, e subtraem-se às frustrações, distanciando-se selectivamente.

As formas encontradas para operacionalizar esta capacidade, foram em essência, estratégias de eficácia de natureza pessoal. Mas mais do que em qualquer outra capacidade, verifica-se aqui a noção do impacto somatofisiológico, com determinação integradora sobre o sujeito como um todo. O sujeito valoriza mais, e retém mais frequentemente, percepções positivas (sentidas no corpo) indutoras de um estado de espírito, consonante com essas percepções corpóreas, ou seja de tonalidade positiva, emergindo ao nível da consciência, como sentimentos positivos, acerca da percepção de si. Valoriza-se e assume-se como tal.

Os sujeitos agem perante os estímulos e os contextos, conforme a atribuição valorativa emocional que lhes conferem, e corroborando a perspectiva do Interaccionismo Simbólico (Blumer, 1982), desenvolvem atitudes e comportamentos de acção para com os factos e pessoas, a que atribuem valor simbólico, mas fazem-no mais, partindo do seu esquema de valores (sejam eles de natureza moral positiva ou negativa) e da sua busca de eficácia pessoal, do que a qualquer outro fenómeno externo. As lógicas argumentativas que expressam (como à frente se apresentarão) as figuras-tipo encontradas, são uma imagem exemplificativa deste fenómeno.

Os discursos categoriais que inserem a “Maior Competência Emocional”, são exemplos práticos e específicos destas estratégias para conseguir esse nível de realização: São os “Literatos, que usam a Energia Emocional”, porque fundamentam todas as suas interações a partir de sentimentos de tonalidade positiva e de auto-confiança: são determinados e defendem energicamente – de formas mais explícitas que implícitas, e de formas mais oficiais que oficiosas - os seus pontos de vista, relativamente às conflitualidades professores/ministério/gestão escolar; conseguem excelentes momentos de atenção e de auto-realização através de “Estados de Fluxo em Actividade” e constroem fugas conscientes aos “ruídos” emocionais; partem da convicção pessoal da “Vontade de Vencer”. Têm grande capacidade de “Entrega e de Iniciativa”, em que capitalizam a sua energia atencional e emocional, centralizando-se nos sentimentos de tonalidade positiva que vivem ao fazê-lo; e

sobretudo, produzem “activamente” o Optimismo e Esperança através de exercícios de consciência e de reflexão acerca dos seus pequenos êxitos.

A construção discursiva destas estratégias, deixa emergir um tipo de postura corporal erguida, com expressões faciais e corporais de determinação e de coragem, e a assunção destes valores, estão relacionados com o seu sentido de eficácia pessoal emocional, sem contudo omitir os outros com quem interagem, incluindo expressões de «*bem-estar subjectivo e estilo de avaliação positiva*» (Lazarus, 1991), que mantêm e retêm no professor esses sentimentos. Nesta lógica argumentativa, o Ministério da Educação e a gestão escolar são percebidos como figuras de descrédito, às quais a sua lógica conceptual educativa, não presta tributo.

Os professores que constroem este discurso - que de forma expressa ou impressa, demonstra, que mantêm um relativo controlo das suas experiências emocionais – apresentam expressões consistentes que ilustram formas construtoras do controlo situacional e da sua auto-estima. Esta pode ser uma das razões porque já a amostra do percurso quantitativo considerou a Auto Motivação como a capacidade de maior correlação com a Competência Emocional. Mas tal como o que acontece com a Gestão de Emoções, também aqui **não se aplica** a forma extremada de “*sempre-nunca e do tudo-nada*”, podendo apresentar variações de comportamento e portanto de eficácia, mas com menor labilidade.

Ao contrário do que foi verificado naquela capacidade, a Auto Motivação apresenta muito maior prevalência de consecução de eficácia e de sentimentos de bem-estar, quer ao nível da frequência, quer ao nível da prevalência dos sujeitos. Há uma clara prevalência de sujeitos, que se consegue motivar, e este efeito é uma constante mais ou menos assumida na sua vida pessoal e docente, ao nível macro e micro. Como se apresenta no Quadro 42, o nível de “Maior Competência Emocional”, insere as categorias, mais em termos de sujeitos do que em termos de estratégias. Isto significa que esta capacidade é, entre todas, a de construção discursiva mais dicotómica.

O reconhecimento desta construção contextual, emergiu da organização das palavras, da prosódia, e das expressões corporais, ilustrativa de uma Auto Consciência positiva, subjectiva e objectivamente construída, a partir de uma consciência mobilizadora de toda a sua energia emocional e racional para a superação dos problemas no seu campo de trabalho, e este posicionamento (auto)organizador, identifica também uma lógica argumentativa específica. Por exemplo, e em oposição a este tipo figurativo, situam-se os discursos dos sujeitos, que inserem a “Menor Competência Emocional”, cuja interacção razão-emoção

emerge com atribuições causais exotéticas (Weiner, 1983, 1990), e é polarizada por posições vitimadas e de culpabilização contextual. Estes sujeitos, que por oposição aos anteriores não “criam” estratégias mentais de centração em si, para ultrapassar os seus obstáculos, apenas se remetem à vivência de formas “*não positivas*” para conseguir sobreviver às problemáticas. Esta sobrevivência verifica-se, mas por arrastamento, com grande perturbação interior. Mas sobrevivem. E é ao sobreviverem, nos contextos em que interagem, e por eles serem, assumida e legitimamente considerados competentes, que são aqui considerados como também e necessariamente, emocionalmente competentes.

Ora é exactamente este fenómeno dicotómico, entre uma lógica de manutenção no campo educativo, de “conflitualidade sobrevivente”, por oposição (permeável e com meandros específicos) a uma outra lógica de “resiliência consistente”, que ilustra de forma incontornável o que se identifica neste estudo por figuras-tipo de diferenciação, relativamente aos modos de construção de soluções mediadas, para assegurarem uma relação estruturante com o seu campo de trabalho.

A quinta dimensão de análise, considerada aqui da maior importância, tendo em conta a representação assumida ao nível do estudo correlacional, diz respeito às capacidades de natureza relacional social, de Empatia e de Gestão de Emoções em Grupos

Estas capacidades são construídas, mais do que quaisquer outras já apresentadas, como formas de identidades narrativas, (só) tornadas possíveis através das relações do seu mundo laboral. Tal como foi já exposto e conscientemente assumido, ao longo da apresentação das intersecções de categorias, estas são as capacidades que expressam em si, parte de todas as outras, e de alguma forma, assumem a referência (para os sujeitos) do significado do que é ser bom ou menos bom professor. Através destas capacidades emerge o mundo interactivo educativo. E esta característica, expressa nos dispositivos discursivos, vem de alguma forma revelar, imagens do estado da arte das Ciências da Educação.

A Empatia é acentuadamente “*esculpida*”, partindo da percepção de si, enquanto pessoa. Os professores dão relevância aos objectos de interacção, como “*signos*”, usando as atribuições valorativas, acerca do(s) outro(s), como actor(es) social(s), em cujo processo, o objectivo, é a eficácia ao nível relacional, mas também a (auto) realização de si, como professor. E esta construção é tanto mais eficaz, quanto mais positiva e concisa for a sua percepção, acerca do seu experienciar de emoções e dos efeitos respectivos, que estas

soluções relacionais têm, como se construíssem um «*feed-back*» positivo, devolvido para ele, mas a partir do seu campo de acção docente.

Esta é talvez uma forte razão para, tal como o percurso quantitativo já tinha claramente evidenciado, a construção da Empatia inserir a “Percepção Positiva de Si”, conscientemente assumida. Se por um lado se verifica que o envolvimento, reforça a percepção positiva, por outro, também esta, recém adquirida reforça o envolvimento empático.

O mesmo fenómeno é verificável para a construção discursiva da Gestão de Emoções em Grupos. A interacção em grupos, quando eficaz, devolve ao sujeito um reforço positivo ao nível do sentido de auto-realização. Os vestígios conscientes das componentes neurofisiológica, comportamental e cognitiva, de emoções de tonalidade negativa - conscientemente apresentados através de reacções corporais perturbadoras, e arrastadas no tempo, através da absorção por sentimentos induzidos por essas emoções - são aqui dissipados.

Esses vestígios mantêm-se como marcas biológicas, mas o relato elaborado é uma consciência partilhada, acerca dos pontos que os professores marcam, e usam como sinais de eficácia, onde se situa o seu locus de causalidade de ser professor. Esta é a construção discursiva que melhor ilustra a concepção fenomenológica ou subjectivo-experiencial da emoção, fenómeno que pode ser também explicado pelo interaccionismo simbólico (Blumer, 1982), e que remetem às variáveis sociológicas dos fenómenos emocionais (Rosemberg, 1990, cf. Strongman, 1989), para exemplificar como o lado subjectivo e experiencial da emoção, pode ser dominante relativamente à cognição. Pese embora os professores tenham assumidamente apresentado uma escassez discursiva de “Percepção Positiva de Si”, por oposição a uma forte prevalência de fenómenos de “Alterações Relacionais e Racionais”, (também motivados pelos contextos), verifica-se agora, nestas capacidades o fenómeno inverso: as interacções inter categoriais, geram imagens que provam, que nos contextos destas capacidades, os professores podem entrar em *fluxo* (Csikszentmihalyi, 2004) e reconstruir uma fatia da Auto Consciência, deixando emergir uma evidente percepção positiva de si. Este fenómeno acontece, porque são situações contextuais percebidas de forma estimuladora, que por estarem subjacentemente ancoradas a uma atribuição valorativa simbólica, de natureza emocional positiva, desencadeiam nos sujeitos um tipo de activação de tonalidade positiva.

A Empatia e a Gestão de Emoções em Grupos são assim construídas a partir de emoções que assumem aqui, o interface construtor «*de uma percepção simbólica da sua*

psique subjectiva...» (Hillman, in Strongman, 1989) que pode interagir com a sua cognição e modificá-la. Uma vez modificada a orientação cognitiva, toda a abordagem se modifica, e a assunção de si como ser social e profissional vive os efeitos da «*reflexividade emocional* (fazendo com que esta) *entidade possa agir sobre si mesma*» (Rosemberg, 1990), e possa reconstruir uma identidade narrativa de tonalidade e direcionalidade positivas.

Essa identidade narrativa que constrói a **Empatia**, usa o outro, e como se sem ele não pudesse haver esta abordagem de natureza autobiográfica, os professores assumem de forma expressa, essa sua vertente de Literatos, explicitando que usam a Percepção Emocional; dando ênfase à “Valorização da Expressão”; categorias que dão acesso facilitado à “Sintonia Relacional”, nomeadamente com os alunos; o que torna credível, e se verifica como possível, que não só assumem conseguir “Desenvolver os Outros”; e “Potencializar as Diversidades” dos seus alunos, como também é nestas execuções que se sentem em fluxo, e portanto sentem sentimentos de bem-estar.

Assim, como não faria sentido que fosse de outro modo, também a **Gestão de Emoções em Grupos** de alunos – apesar das perturbações assumidas por eles, ao nível da Auto Consciência – é operacionalizada, partindo da sua assunção como literatos, dotados de um bom nível de Percepção Emocional; a partir do qual podem e assumem conseguir o seu “Controlo Emocional e Relacional”. Tendo estas consecuições, como construções intra-pessoais subjacentes, assumem conseguir “Criar Laços” e sentir-se bem ao fazê-lo; conseguindo assim estar abertos para potencializar o desenvolvimento dos alunos, inserindo-se como elemento de orientação interactiva, de “Influência” positiva, ao nível dos valores; exercendo assim os seus efeitos ao nível da “Comunicação” com os alunos; mobilizando-se activamente na “Gestão de Conflitos”; assumindo-se capazes de manterem ou pelo menos operacionalizarem a “Liderança”; e conseguirem obter “Sinergias de Grupo”.

E esta é a imagem das duas últimas capacidades da C.E. dos professores, no seu “Maior” nível de consecuição, que como se pode perceber usa quase todas as estratégias atrás abordadas (fenómeno já evidenciado no percurso quantitativo).

Mas o que importa focar, é que nesta construção competencial, são os contextos, que assumem um estatuto determinante.

Enquanto estas estratégias eram intra-pessoais ou de fraca interacção, não tinham a visibilidade aqui expressa: é que podem ser só por si deladoras de quaisquer incompetências profissionais, ou ao contrário, expandir e fortalecer a imagem do professor. E é talvez e exactamente com esta evidência, que a construção discursiva se compromete. E portanto faz sentido - que se conseguem, quando conseguem, os que conseguem - pôr em prática estas capacidades, sintam de forma expressa essa percepção positiva de si.

Mas porquê só nestas duas capacidades? Porque, e em conclusão, não faz sentido – de forma factual, dura e crua – que seja sentida em outro lado. Tendo em conta os actuais actores da decisão e da avaliação dos professores no tecido educativo, onde, senão na interacção (também simbólica) relacional, faria sentido o reforço à sua auto-estima?

Privados (na sua percepção subjectiva) da interlocução com os órgãos de poder e com o simbolismo da sua profissionalidade, parece ter sido assim (inconscientemente) encontrado um nicho de verdade e de vida: o espaço relacional.

Estratégias como criar laços, exercer Influência e Potencializar a Diversidade, parece ser a rota segura para se sentirem positivamente avaliados pelos alunos, criando assim a oportunidade dos *“alunos gostarem deles, e por isso serem imitados”* (Lopes, 2003: 145), facto que no contexto actual do sistema educativo, é só por si relevante e potencializador da sua auto-estima.

Estas interacções, emergem neste estudo, carregadas de um simbolismo que só a vivência continuada e perturbada da profissionalidade poderia construir: não podendo ser o que se espera (expectativas iniciais, como entidade profissional e social), e nem sequer o que se pode (competências didáctico-pedagógicas inibidas pelas turbulências contextuais), a componente subjectivo-experiencial emocional das reacções emocionais dos professores, parece estar a construir uma inflexão de avaliação simbólica: reduzindo o todo pela parte, remetem à parte da relação, a dimensão da interacção simbólica que caberia ao todo.

Esta análise, pode sustentar uma pergunta de pesquisa para o futuro:

- **Estarão os professores a construir-se numa entidade resiliente (negativa)?**
- **Será que os sofrimentos provocados pela emergência dos sentimentos de perda de identidade e privação de exercício de autoridade reguladora dos espaços, poderão estar a monopolizar as suas consciências, e a entorpecer outras percepções contextuais?**

A representação da interacção simbólica sobre a componente relacional é tão forte, que *“captura”* a consciência, e evidencia com *“hiperclareza”* estes pormenores relacionais, considerados simbolicamente significantes, em detrimento das percepções dos outros elementos de contexto educativo.

Claro que a polaridade negativa das avaliações *“automáticas”*, a todo o contexto profissional (no sentido de bem-estar), veio determinando a tonalidade das emoções que estão presentes nos professores. Não é por acaso, como pôde ser revelado ao longo deste estudo, que por exemplo, os professores que avaliam negativamente os contextos da sua profissionalidade, constroem reportórios emocionais negativos (alguns acentuadamente), que

condicionam a sua acção comportamental, ao nível do desenrolamento dos contextos: a “escolha de estratégias” que inserem o Quadro 42, é disto um vivo exemplo.

Corroborando os resultados do percurso quantitativo - relativamente às três razões de “Gratificação ou Não em ser Professor” – as descrições categoriais de “Maior Competência Emocional” envolvem nestas duas capacidades as mesmas variáveis (relacionais com os alunos) que inserem as três razões de gratificação; e por oposição, as categorias de “Menor Competência Emocional” nesta capacidade contextual, são vividas nas mesmas instâncias situacionais e de sistema, que foram focalizadas nas três razões de não gratificação em ser professor.

Sem deixar de dar relevância aos sujeitos, estes níveis de C.E., dependem mais das estratégias desenvolvidas no momento, do que dos sujeitos como entidade prevalente.

Ou seja, e ao contrário do que foi verificado na Auto Motivação contextual, estas capacidades, podem ter uma incidência relativa de grande eficácia em dados momentos e noutros não, conforme a escolha pessoal em usar, ou não, estas estratégias, e que esta escolha pode ter como elemento subjacente, um fenómeno de activação emocional valorativa negativa.

Mas é evidente que se revela aqui um fio condutor comportamental da eficácia relacional/ profissional, por oposição a um de menor eficácia.

A última dimensão de análise diz respeito à Competência Emocional que o sujeito individualmente vai construindo, partindo de si, para o contexto, segundo o valor simbólico que lhe atribui, e recebendo os efeitos das atitudes que emitiu perante esse simbolismo.

Cada uma das capacidades contextuais, é um processo de interpretação e de auto-organização de si, como uma construção dinâmica dos seus próprios referentes. É no discurso, nas expressões faciais e corporais, e na prosódia, que cada capacidade contextual - como objecto pessoal e social - adquire a sua materialidade.

Estas destrezas, que no conjunto constroem a C.E., são muito mais formas subjectivo-experienciais e perceptivas de vida, em contextos específicos, do que probabilidades comportamentais e atitudinais levadas a cabo pelos sujeitos, como entidades (isoladas) produtoras de cognições e acções.

Como já as distribuições dos valores das variáveis (itens e factores em Quadro 13) da C.E., no percurso quantitativo, tinham revelado, as frequências temporais indicam que se

pode ter frequentemente boa capacidade para uma dada habilidade e só raramente conseguir bom desempenho noutra.

O reconhecimento global da amostra, veio revelar que esta, na sua variabilidade, apresenta boas prestações em alguns itens e menos boas noutros. Agora o que também nessa abordagem ficou claro é que nenhum sujeito, assumiu o "*nunca*" para todos os itens, bem como o inverso. Nenhum professor assinalou "*sempre*" todos os itens da escala. O mesmo fenómeno se verificou ao nível das capacidades.

Esta é uma das razões de base, que tornou possível “ver” que afinal a Competência Emocional (só) poderia e deveria ser construída como produto (Quadro 42), organizada em maiores ou menores níveis de competência relativamente às reacções emocionais, mas não em termos de competência ou incompetência.

Assim sendo, foi-se tornando cada vez mais evidente ao longo da exploração dos dados, que a dicotomia usualmente “percepcionada” de competências pessoais emocionais na perspectiva de “tudo-nada”, não faz sentido. A C.E. ou não C.E. perde o seu significado. A Competência Emocional, não é objectal nem constrível, como “*coisa*” externa aos sujeitos. É uma malha que se tece num continuum, como forma adaptativa aos contextos, nos quais os professores interagem simbolicamente, e este simbolismo determina a direcção e acção do tipo de tonalidades emocionais, sobre as quais, essa malha se vai tecendo.

É algo materializado por expressões comportamentais e atitudinais dinâmicas, intra inter relacionais com um dado espectro, referente a um contexto relativo, passível de alteração em outro contexto. Se por um lado são cruamente visíveis a «*vulnerabilização e desresponsabilização*» (Correia e Matos, 2001:35), por outro, parece estar a emergir a construção de uma figura resiliente através de mecanismos de defesa que os professores desenvolvem, «*que apesar de baixarem a qualidade da educação, servem de “escape” para aliviar a tensão*» (Esteve, 1995: 113) para fazer frente aos “*Sentimentos de desajustamento e insatisfação*” (Esteve, 1995) perante os problemas reais da prática do ensino. Todavia não deixam de estar no ensino, e portanto de se manterem competentes.

A título de exemplo desta ideia, verifique-se como neste estudo a Competência Emocional é construída (também) com sinais de stress, corroborando o já encontrado em Pinto, Silva e Lima (2000) e “Alterações Relacionais e Racionais” como evidência de «*exaustão emocional*», Cardoso e Araújo (2000), mas estão lá e querem permanecer.

Mas a construção discursiva dessa figura resiliente acima referida, vem revelar como a natureza valorativa emocional pode alterar a valoração aos contextos, e “reelaborar-se” a partir dela: constatando que a sua «*dignidade profissional se constrói em termos de valores...*

que conduzem a uma frustração profissional, em que colidem o ideal da profissão e o seu exercício» (p.93) Correia e Matos (2001), remetem a sua atenção para o que a sua natureza emocional os orienta e centralizam o *«acto docente...» reduzindo-o à «sua essência comunicacional»* Rego (2000, 2001:119), e reforçando mesmo, como foi verificado através da Empatia, o apoio sócio-afectivo, e neste, um tipo de atenção sintónica que de algum modo ilustra a cortesia a que este autor também alude.

Mas o que parece ser também evidente no perfil de “Maior Competência Emocional”, é que estes professores parecem estar inconscientemente a construir a noção, de que esse tipo de abordagem relacional na educação *«reforça os efeitos positivos de um bom perfil comunicacional e atenua os efeitos de um mau perfil»* (Rego, 2001), nomeadamente, fazendo uso subjacente dos elementos que configuram os “temas-padrão” (Quadro 43) que inserem esse perfil competencial.

Assim, esta construção desta figura resiliente vem corroborar a noção de Karli (1995), ao acentuar a interacção e significação afectiva nessa interacção, corroborando assim os estudos de Rutter e cols. (1979) e de Mortimore e cols. (1988), o que não deixa de no essencial ser preocupante. Independentemente dos esforços dos professores para se manterem competentes, o facto é que a sua identidade narrativa desconstrói a abrangência e o significado lato do que em termos clássicos se atribui à educação, ficando este universo polarizado por um reducionismo forte, redutor como causa e consequência, da educação das gerações actuais. Considera-se que este efeito poderá e deverá merecer atenção específica ao nível investigativo, mas a sua evidência parece ser aqui clara, como forma adaptativa de construção de competência.

A construção discursiva da Competência Emocional pode ser emocionalmente bipolar mas não mutuamente exclusiva. A permeabilidade de variáveis sujeito-contexto reduzem o efeitos de exclusividade categorial, porque toda a construção de competência na prática de vida, se constrói ancorada a uma mesma realidade contextual.

Esta construção não é linear nem simples; há como que uma produção dicotómica (Quadros 42, 43) de perspectivas, que subjazem nos sujeitos, produtores por sua vez, da Competência Emocional.

Num primeiro momento de análise, e em síntese global, há um sentido correlacional entre níveis de C.E. e realização pessoal. Tal como Salovey, Mayer (1990) e Goleman, (1995,1999) postularam, também aqui se verificou - nomeadamente ao nível do estudo de análise feito a partir da intersecção das categorias (Quadros, 24 a 41) e dos “temas-padrão” emergentes (Quadro 43) - que *«os níveis mais elevados de I.E., são de facto os que*

contribuem para o sucesso em diferentes áreas da vida, tal como a educação, o trabalho e as relações interpessoais», o que se verifica ao longo de toda esta síntese analítica, desde os discursos de “Maior e Menor C.E. “ até aos “*temas-padrão*” que a inserem.

É com base nos “*temas-padrão*” emergentes dos dispositivos discursivos, que pode ser encontrada a «*comprovação da associação desta inteligência com o optimismo e maior satisfação pessoal*» já encontrados em Schutte et al (1998), e corroborados pelo estudo de Carriochi et al (2000) em que foi encontrada «*uma correlação directa entre a I.E. e a auto-estima*». Com base nos Quadros 42 e 43, pode verificar-se que os professores, que vivenciam com mais frequência emoções de tonalidade positiva, do que emoções de tonalidade negativa, construíram uma identificação, que está ancorada à percepção pessoal de seres interventores, assumindo-se como capazes de chamarem a si as responsabilidades essenciais do que significa “ser professor”, como seres sociais, construtores de uma sociedade mais justa e não se percebem subtraídos nos seus direitos de base, nem nas conquistas feitas, o que os coloca em melhor posição para fortalecer a motivação e a atenção nos contextos do processo ensino-aprendizagem. Transferem a pertinência do seu trabalho para a figura do aluno, e centralizam a sua atenção nele, como depositário merecedor (incondicional) dos seus projectos e realizações, e esta configuração que dá sentido à sua existência docente e visibilidade à sua profissionalidade.

Por oposição, os professores sujeitos com maior frequência a emoções negativas (Quadros 42 e 43) expressas em sentimentos de abandono, de desabrigo e de desprestígio social, vivem mais frequentemente reacções de explosão e absorção por sentimentos negativos, que além de se repercutirem na sua actividade docente, desmobilizando a sua atenção e envolvimento nos contextos educativos, e portanto têm também muito menor impacto, quer como referência identificatória, ao nível do compromisso com a educação, quer como motivação para o processo ensino-aprendizagem. Estes professores inserem uma permanência de “(auto)fechamento” no seu universo de trabalho, e têm do seu trabalho docente uma imagem e um sentido de “missão quase sacrificante”, desenvolvida através de tarefas no quotidiano, com uma inserção (não)social auto referenciada, e distanciada das interacções sócio-políticas mais vastas, em que o sistema educativo assenta.

No global, os baixos níveis de C.E. apontam para baixos níveis de percepção de competência dos professores, em grande parte das áreas relacionais. Desde o processo ensino-aprendizagem, até ao sistema educativo, todo o tecido educativo vive esta menor capacidade dos professores. Este facto tornou-se evidente. Mas continuam lá, e apesar das diferenças ao nível da natureza pessoal e da natureza da sua interacção simbólica nesses contextos, o Sistema Educativo, constitui-se desta amálgama. Tal como a Competência Emocional.

Mas num segundo momento de análise... há uma realidade a ser constatada:

Primeiramente, há diferentes níveis de C.E. e como tal, diferentes níveis de eficácia e diferentes sentimentos subsequentes de bem-estar. Como pôde constatar-se pelo estudo de intersecção inter categorias, estes sentimentos, se forem de tonalidade negativa, interferem com a disponibilidade emocional e atencional dos professores para com os contextos (desde o nível macro ao nível micro do sistema) e com os outros, nomeadamente os alunos.

Secundariamente, mas não menos importante, é que o exercício da competência está sempre restrito a um certo âmbito, com limites próprios e contextuais. Não parece ser possível, nem os dados revelaram, que os professores possam ser competentes em todas as áreas. A competência só pode ser exercida dentro de um determinado contexto, no qual o professor vai treinando e aferindo... solicitando de si e construindo. Quanto mais perceptível for o âmbito, mais fácil se torna para ele “mapear” as competências necessárias de intervenção.

A concepção de competência emergente destes dados, está ancorada a uma concepção (pessoal) de mundo, de pessoa (identidade pessoal e profissional) e de educação.

E é aqui que se torna perceptível que a Competência Emocional dos professores, ao ser emergente de um continuum de vida - ao qual está subjacente um conjunto de significados tecidos também a partir das experiências vividas (que de alguma forma o identificam como pessoa) – também a diversidade de “mapas de competências” emerge desse jogo de significados, e se circunscrevem à interacção desses significados com o significado atribuído ao seu mundo do trabalho.

Portanto a Competência Emocional, pode por um lado expressar-se ancorada ao conceito, a partir do qual este estudo se serviu, mas por outro lado, pode expressar-se a partir de uma lógica pessoal de atribuição de significados, que sustentam argumentos de posicionamento atitudinal e comportamental, que por serem tão específicos da interacção pessoa-contexto, são sempre novos, e progressivamente em (re)construção.

E após esta realidade constatada... **emerge um terceiro momento de análise**, que diz respeito ao campo educativo, de forma muito particular e operativa:

Partindo da assunção que a Competência Emocional se constrói e reconstrói no campo de trabalho, pode tornar-se claro, que o global dos sentimentos e emoções percebidas emergem de um estado colectivo de sentimentos de frustração e injustiça, não explicitados, mas revelando implicitamente que o Estado, como entidade (não) protectora, vem produzindo mais argumentos legítimos, e mais imposição cognitiva do que normas para a acção docente,

razão pela qual, os professores sentem agora que a “Situação é Confusa”, como atrás se viu. Nomeadamente ao nível dos processos e métodos de avaliação o Estado deixou de intervir à entrada do sistema para intervir à saída do sistema, fazendo que no campo operativo, se sinta um desconfortável sentimento de “facilitismo” e de “injustiças”. A assunção da sua profissionalidade, e o saber que funções cabem ao professor, partindo das lógicas cognitivas orientadas para “ pôr em prática as suas competências de *ensinagem*”, colide de forma clara com a noção de que há um excesso de déficite de estado de protecção de cognitividades legítimas, que dizem respeito à função do professor.

Distanciados da lógica e do modelo sócio-político que lhes impõe os seus saber-fazer, distanciados dos pares pelas formas de colocação encontradas, ao fazerem leituras do seu campo micro, vêem-se submetidos a uma redução no sentido da necessária cumplicidade/intercontextualidade, que possibilitam a sua intercompreensão e a partilha.

Então, há que recuperar - nos dados que expressam atitudes e comportamentos no seu campo de trabalho - os significados pessoais que sustentam as formas de estar na profissão, para encontrar as imagens mais confluentes de construção de competências contextuais, neste campo educativo, com as actuais características.

Através destes discursos, serão agora apresentadas essas lógicas argumentativas de atitudes e comportamentos, no sentido de identificar que tipos de imagens reflecte. Dito de outra forma, parte-se agora das lógicas argumentativas que sustentam o *ser* e o *estar* dos professores, como “figuras-tipo” do universo contextual educativo, para aceder ao reconhecimento da construção de competências nesse universo.

Uma vez analisados todos as dimensões que podem servir para compreender a construção da C.E. no campo educativo, e tecidas as reflexões consideradas pertinentes, serão agora apresentadas as figuras que emergindo desta análise às dimensões equacionadas, podem explicitar como é que um dado campo contextual pode modelar o sujeito e o sujeito nesse campo pode modelar-se a si aos contextos, partindo das componentes avaliativas emocionais e da construção das suas competências para se sentir eficaz e realizado.

Capítulo II

Concluindo...

... Há Lógicas Argumentativas de Competência

1. Concluindo... há Lógicas Argumentativas de Competência Emocional

Partindo das apresentações dos grupos categoriais das capacidades da C.E., e retomando o conjunto de interações simbólicas que emergiram da rede discursiva – intersecção de categorias - no tecido contextual educativo, e das sínteses elaboradas nos Quadros (42 e 43), torna-se perceptível a ideia de que a C.E. pode ser configurada em termos discursivos opostos. Como se foi verificando, através da rede de interações nos contextos, um grupo categorial, com uma identificação específica valorativa emocional, produz de facto uma prevalência comportamental num dado contexto, o que determina, que há sujeitos exclusivamente produtores de um (maior), ou outro (menor) discurso de C.E.

Esta evidência, remete para a relação entre o nível de C.E. e a sua respectiva aplicação prática contextual. Mas também se pôde perceber, que as maiores ou menores prevalências de comportamentos-tipo, podem tornar-se permeáveis entre si – porque os comportamentos dos mesmos sujeitos podem estar em ambas as colunas (Quadro 42) - e colonizar assim, de várias formas, os perfis de conduta extrema, em termos de “Maior ou Menor C.E.”.

Neste sentido, parte-se agora para um exercício de permeabilidade através dos dados, e cada vez refutando mais os posicionamentos extremados - como únicas formas de expressar a Competência Emocional, num *continuum* de vida - os dados em síntese serão agora diluídos, e reorganizados, em formas de configuração de vida, como tipos de identidades narrativas.

Não são pessoas, são personagens que emprestam os seus comportamentos e atitudes – como excertos de “realização emocional” - para identificar lógicas argumentativas que sustentam a construção de figuras tipo, que de alguma forma identifiquem perfis de Competência Emocional nos aspectos práticos de vida.

Emergindo de todo o processo de análise atrás apresentado, cada Figura-tipo é constituída maioritária ou minoritariamente por redes discursivas de sujeitos, que no conjunto, constroem cada personagem.

Assim, foi possível identificar cinco lógicas narrativas, que aqui se constituem como cinco “figuras-tipo”:

1º. Resilientes Positivos - A Determinação e a Ternura

2º. Competentes, a Precisar de Aferição

3º. Normativos, Submissos e Omissos

4º. Resilientes Negativos – Afectividade e Carência

5º. O Ofício do Sacrifício

“Resilientes Positivos - A Determinação e a Ternura”

Sobrevivem a todas as perturbações, como se se nutrissem e se fortalecessem com as turbulências das energias negativas. Contrariando todas as estereotipias ligadas ao sofrimento emocional, os resilientes positivos, aprendem a ver as suas situações sofredoras (*«Nasci... na condição de filha ilegítima! Aos onze meses de idade, a minha mãe teve que me abandonar... dava-me o peito, desmamou-me à pressa...» LF; « uma infância difícil...»MQ; «deixaram-me em Montesinho... os meus pais tiveram que vir para Bragança» RL*) como *«uma ferida que se inscreve na história de vida, mas não um destino»* (Cyrulnik, 2003), aprendendo progressivamente a construir modos de interacção com as memórias (*«aos sete anos fiquei com os meus avós, senti-me triste, só...»RL; «fui entregue aos avós maternos, muito pobres materialmente, mas afectivamente ricos» LF; «e ele envergonhou-me ali...em frente de todos, e eu, um dez reis de gente» NM*), ancoradas a pontos de contacto relacional afectivo que vão apaziguando a relação emocional negativa entre os sujeitos e a recordação (*«teve que me abandonar para ir servir» LF; «queria que eu fosse gente» MQ*) para poderem racionalizar os sentimentos negativos e se reconhecerem como pessoas “amadas”.

Na construção desta identidade narrativa é identificada a figura subjacente de sofrimento e o respectivo comportamento tipo de omissão e de silêncios (*«As crianças mal tratadas nunca dizem nada... descobriu-se num dia que eu desmaiei na escola primária... eu tinha vergões no corpo...» LF*) que mesmo correndo o risco de emergir um ser humano com o mundo sensorial desabitado, o facto é que conseguiram produzir a construção dos recursos internos para se reconstruírem.

São entidades narrativas, que partem de um tipo de lógica narrativa, sustentada a partir de uma representação de determinação pessoal laboriosamente construída (*«é assim, a personalidade das pessoas vai-se construindo e a minha se calhar vem da infância, não é?» MQ; «a minha determinação... a minha força... a minha coragem... a garra para lutar... vem-me desta história de vida...!!... Fui eu! Tudo eu.» LF, «o essencial é nunca nos entregarmos, nunca desistir...» RL*) que teve como base a forma como historiaram as vivências de sofrimento. Agora, vivem em consciência com um passado, como um legado de construção de dignidade e de força (*«sabe... (sorriso suave...) esta minha personalidade, muito... que algumas pessoas dizem marcante... deve-se muito... à educação que o meu pai me deu. E isso molda, não é? (olhar firme, afirmativo) portanto estas coisas vão*

responsabilizar» MQ) que nutre e potencializa um sentimento de auto-estima e de auto-confiança (*«esta coragem, esta força de lutar contra a adversidade... que foi muita, muita ao longo da vida!... que me vem desta infância muito difícil... que eu tive, e à qual sobrevivi!» LF*) reconhecendo-se como resistentes às agressões (*«...difícilmente irei ao chão...» MQ*), elaborando uma reflexão acerca de si, partindo das experiências vividas (*«se não fui ao charco (...) dificilmente... deitarei a toalha ao chão... (risos)» MQ*); que lhes confere um sentimento de “poder pessoal” (*«já me convenci que sobrevivo a tudo, não é?... Até já penso se não serei imortal!» LF*) e de construção de auto-conceito, de atribuição disposicional positiva, mas sem raiva nem auto-piedade. Ao contrário, têm sentido de humor, e estão ancorados a essa determinação e a sentimentos como a ternura.

São professores muito interactivos, envolvem-se nos contextos e procuram ser protagonistas dos factos (*«continuo a intervir com a mesma garra...» LF*); e operacionalizam atitudes de confronto ao “facilitismo” que assumem estar instalado (*«eu tento sempre ser o oposto» MQ*), ou às situações de injustiça para com os alunos (*«bem... eu fico! Não consigo dormir...» LF*; *«...é o que a mim me dá volta ao estômago...» MQ*), com os quais se sentem em sintonia.

A sua lógica argumentativa está ancorada aos significados de responsabilidade, no que entendem como ser professor, e defendem que as turbulências – tal como a agressividade dos alunos, a violência, o desinteresse – dependem muito mais da capacidade de gestão dos professores do que dos alunos, pelo que centralizam nos professores a responsabilização da quase totalidade das problemáticas da educação escolarizada, desde a perturbação da identidade profissional, até *«às más práticas» (LF)* e maus exemplos.

Apresentaram altas-frequências nos factores do percurso quantitativo e inserem o grupo da “Maior Competência Emocional”, porque assumem ter uma Auto Consciência definida em termos de percepções positivas de si, sem perturbações relacionais e racionais.

As características mais marcantes deste grupo, no seu quotidiano pedagógico, estão ancoradas nos seus valores e convicções pessoais, carregados de um tipo valorativo simbólico de tonalidade positiva, em equilíbrio razão-emoção: entregam-se conscientemente ao ofício de ser professores, acreditam no que fazem; laboram o acto pedagógico, tecendo o afecto pelos alunos, com e para os alunos; e analisam – focalizando contrapartidas positivas - os contextos em geral, sem omissão pessoal de responsabilidades para as questões negativas, mas acentuando mais as positivas.

Nesta lógica argumentativa, não se omitem às críticas – desde o Ministério até à Direcção de Escola – e apontam e isolam os factos ligados ao contexto profissional (*«o reconhecimento social quase nulo... financeiramente pouco apelativa, e perdido... - ou de*

terem criado mecanismos que a foram diluindo - autoridade, apesar do M.E. reformular sem ouvir quem está no terreno»RL); como “*focos de morbilidade*”, mas de forma distanciada e racional. Observadores atentos, constataam factos ao nível macro, sem se assumirem como vítimas, mas sim como entidades capazes de reflexão ao nível da qualidade do campo educativo (*«não há exigência... nem pode haver, cada vez mais, há facilitismo... há uma crise instalada que pode passar mas o que há é uma verdadeira crise de mentalidades que não passa...!» RL*), e confrontam-se com as problemáticas activamente, centrando em si a responsabilidade individual e colectiva, da construção da qualidade do sistema, a partir da construção identitária, ancorada a uma legitimação simbólica e de *securização*, que emerge dos seus valores e da sua empiria.

São a figura mais viva de “*interacção afectiva-racional-atencional*” no campo pedagógico: interagem muito com os alunos, identificando as fontes de necessidades (*«não mais que os de Timor, nem pensar, mas... os de Timor... ninguém passou por o que aqueles miúdos passaram...»RL*); e laborando em argumentos no apelo à justiça, marcam logo no início (do ano lectivo, com a turma) as suas regras de acção com os alunos. Assumem posicionamentos peremptórios, mantêm as suas posições mesmo em situações perturbadoras, estão atentos e vigilantes às atitudes de marginalização, gastam tempo emocional e cronológico com os alunos, e levam-nos a reconhecer os seus erros, e sentem-se (eles mesmos) em permanente aprendizagem.

Assumem-se muito raramente invadidos por sentimentos negativos e ultrapassam racionalmente situações de conflito emocional. Apresentam boa Gestão de Emoções, mas o seu ponto mais alto é ao nível da Auto Motivação, fazendo de cada problemática um reconhecimento de uma nova questão (naturalmente) a superar. Talvez por terem conhecido precocemente o sofrimento, assumem detectar agora facilmente o tipo de sentimentos dos outros através das suas expressões, donde a sua boa capacidade empática, bem como a destreza que assumem na Gestão de Emoções em Grupos.

Assumem também que têm momentos maus, com perturbações emocionais. Não são entidades emocionalmente invulneráveis. Ao contrário, são vulneráveis e sabem-no, razão talvez porque aprenderam a relacionar-se bem com estratégias de fabricação do bom humor, através do Afastamento Passivo, reflexão pessoal, e “*esquecimento selectivo*”. Mas sobretudo, produzem o controlo sobre os seus impulsos, não cedem facilmente ao *arousal* do efeito surpresa com “*explosão*”, e não “se permitem” a absorção por emoções negativas. Conheceram-nas, respeitam os seus efeitos, e como tal, aprenderam formas intrínsecas de as colocar à distância.

Todavia, poder-se-ia pensar, que esta figura emerge a partir de situações que têm em comum variáveis facilitadoras de efeitos positivos de resiliência: são dois professores do secundário, há muito tempo na mesma escola (Bragança e Miranda), sem perturbações da “Casa às Costas”, e num nível de ensino, onde estão reduzidas as perturbações causadas pelas turbulências da idades que inserem o 2º Ciclo de E. Básico. Mas a professora RL, apresenta as variáveis opostas, por estar em dois níveis de ensino simultaneamente (factor que no percurso quantitativo foi determinante nas razões de não gratificação em ser professor), e interage com alunos de várias idades, em escolas geográfica e culturalmente opostas (Alfândega da Fé, e Dili, Timor). Como se verifica (Quadro 42, 43), além destas, nem o escalão etário, nem o género, nem o tipo são confluentes.

Estas evidências remetem às variáveis intrínsecas, mais do que a qualquer outra característica externa, a inserção nesta configuração.

O que em tese aqui se defende, é que as lógicas argumentativas que sustentam esta Figura-tipo, devem servir como modelagem atenta, já que esta entidade põe em prática, atitudes que servem em essência, os valores implícitos ao professor como educador e como pessoa, como ponto de referência aos actores em Ciências de Educação. Não só pelo nível de “Maior Competência Emocional” constatado, mas sobretudo porque a aplicação das suas estratégias para o conseguirem, ilustram rotas operativas de grande eficácia, a nível micro e macro, na actual conjuntura do tecido educativo.

E esta, é neste estudo, uma hipótese de resposta ao que no início se coloca como finalidade: Que professores para os desafios da educação, nos actuais contextos político-sociais? Sem receitas prévias nem estereotípias, há nesta Figura-tipo algumas variáveis que importam de sobremaneira às Ciências da Educação.

“Competentes, a Precisar de Aferição”

São os que se revelam aparentemente mais competentes, mais dinâmicos, mais interactivos, seja com os pares (*«passado quinze dias de eu estar nessa escola eu tinha tudo o que queria...» NM*); ou com os alunos (*«e fazíamos coisas juntos... eles ficam todos consoladinhos» LC*), e com a comunidade educativa em geral. Dominam na perfeição os contextos, e assentam as suas intervenções numa “cultura da oralidade” entre as lógicas do dever e do fazer (*«fujo à regra... tou a dizer uma coisa e faço outra... é permitido é lógico» NM*); usando como legitimação para os seus procedimentos o *modus operandi*, ao nível micro

contextual, seja relativamente às actividades que desenvolvem (*«mas eu virava-me para o que gostava: aqueles exercícios... acabei por ter lá uma turma de alunas e professoras» NM*) por não ser essa a sua função docente ou por não terem a formação adequada; seja relativamente ao tipo de atitude perante a desmotivação dos alunos (*«...agora exijo menos deles e quanto menos exijo, menos eles querem» LC*) apesar de considerarem que deveria ser o oposto.

Constituem uma identidade narrativa, construída em torno de um discurso, que tem subjacentes, reacções emocionais de tonalidade positiva, assumem-se colaborantes e confiantes. Desenvolveram características adaptativas eficazes, mesmo em situações incómodas (*«gostei muito de andar em todas essas escolas...mesmo de casa às costas» NM*) e aplicam-nas como formas alternativas de reger a sua vida (*«chego... esqueço as coisas e faço o que tenho que fazer... sempre com aquela coisinha de chegar a casa...e enquanto puder fazer isso vou fazendo» LC*), expressando na prosódia a sua frustração, entre as expectativas e a vida profissional, com evidente fuga ao contexto educativo. As lógicas argumentativas corporizam assim uma entidade discursiva em torno do dever, mas que se consubstancia na fuga ao mesmo, como forma adaptativa e de gestão de conflitos, e – o que é mais curioso – é que o consegue.

Têm uma aparência descontraída com expressões faciais que caracterizam a alegria. Envolvem-se e interagem com os alunos, mantendo expectativas pessoais acerca dessas iniciativas (*«gostava de ter a certeza que eu encaminhei a miúda» LC*, que remetem para o seu campo competencial, no qual sustentam também a sua (auto)realização.

Desencadeiam iniciativas, e ao verem as suas expectativas goradas, resolvem a sua frustração, “virando costas” (*«tá bem, depois em Acta ficou que não se reuniram as condições físicas necessárias para a realização da actividade, pronto tá bem...LC»*) e seguem em frente, deixando para mais tarde, quando pensam que poderão estar reunidas as condições (*«falei com a professora de moral, no próximo ano faríamos a actividade pelas duas» LC*) como resposta operativa ao problema.

Pese embora reconheçam que não são exactamente moderados (*«não sou uma pessoa muito moderada» NM*), são normalmente controlados (*«eu sei que o meu ritmo normal é bastante acelerado, tento controlá-lo» ST*), mas dependendo da circunstância. Esta lógica argumentativa sustenta a construção da competência, muito mais em função da gestão pessoal e da circunstância, do que em função dos valores. Esta é uma das razões pela qual, o efeito de situações-surpresa pode ser devastador (*«há várias... há várias maneiras em que a pessoa fica irritada» NM*) com consequências que escapam ao seu controlo: respondem menos bem ao inusitado, com comportamentos de explosão (*«o que me vi a fazer... eu nem sequer me apercebi!» ST*) que não conseguem antever nem gerir, e que podem decorrer mesmo dentro da

aula: (*«eu estive naquilo dez, quinze minutos... e depois eu sou daquelas pessoas que vou enchendo, e...quando encho, rebento...!» HP*); mas porque constataam que não conseguem assumir o controlo dos impulsos (*«e sou capaz de passar de oito para oitenta... de um momento para o outro» NM*); assumem em consciência, que temem o efeito das consequências, razão porque escolhem evitar, tanto quanto possível, situações ou estímulos emocionalmente competentes de tonalidade negativa.

Todavia, não esquecem estes eventos de explosão emocional (*«não poderei esquecer... foi a minha expressão corporal, que eu essa, reconheci-a! Interessante!» ST*) reflectindo posteriormente acerca do seu desempenho na situação (*«...embora depois, ache que fiz mal mas...» NM*), ou não fazendo absolutamente nada... esperando que o próprio corpo solucione (*«No momento fico muito irritado depois passa-me, pronto...» NM*), para posteriormente organizarem um comportamento mais assertivo (*«era melhor não ter falado, porque depois pronto, geraram-se mal entendidos!» ST*), a partir destas experiências. Todavia, esta é a Figura-tipo que se identifica por ter muita dificuldade em gerir emoções, perante o “efeito surpresa” ou contrariedades.

Abordam as questões lateralmente, sem confronto directo, entendendo que assim anulam o conflito. Por um lado, tratam as problemáticas a nível micro, como por exemplo, as perturbações (não) relacionais da sala de professores (*«...era entrar, pousar o livro de ponto, e pegar no próximo...»LC*), assumindo uma atitude de aparente indiferença, gerindo sentimentos entre a frustração e o distanciamento, mas rodeando a questão, reservando-se o direito de se “libertar emocionalmente” do facto (*«... mas eu depois, olhe era ir até ao bar, estavam lá duas ou três pessoas que... dessas tais que a gente se dá melhor, estávamos ali, passámos o intervalo a comer qualquer coisa, a conversar conversávamos, pronto entre nós, não é?»LC*), sem se questionarem nem reflectirem, acerca de que este tipo de atitude não só é permissiva à marginalização sentida, como a legítima.

A “solidão” e o distanciamento de que se queixam permanecerá, e se a escola relacional e interactiva (que desejam ter) se reduz à sala de aula (*«chegava a horas de ir trabalhar, acabava a minha hora, não tinha nada que fazer vinha-me embora» LC*), continuará a reduzir-se, através deste contornar estratégico e circunstancial da situação, por eles mesmos colocado em prática. Constituem no campo educativo – apesar das suas competências didáctico-relacionais – a lógica argumentativa predadora da figura identitária da intercompreensão e da comunicação intercomunicacional, porque aprenderam a desistir de acreditar que este efeito poderia ser posto em prática.

E a ilustrar esta ideia, o facto é que sentem e constataam as problemáticas a nível macro, desde o Ministério aos actores nele inserido - que consideram em primeira e última

instância, como os responsáveis – mas abordam as questões educativas com revolta e ironia (*«Eu a formação cívica, se quer que lhe diga, eu quase nem sei o que é, do que consta» NM*; sem todavia assumirem uma posição firme acerca do tipo de atitude a ser desenvolvida relativamente aos órgãos de poder. Posicionam as suas expectativas num registo de qualidade, e expressam a sua indignação num plano de “cultura da oralidade”, para depois e paradoxalmente, toda esta argumentação se resumir ao cumprimento consciente (da não qualidade) (*«vou dá-la este ano... está no programa, e dizem que temos que dar, portanto eu terei que... (risos, risos soltos)» NM*), legitimando assim uma decisão, que consideram ridícula, mas sem questionarem que ao serem os seus executores, são eles de facto os autores da sua (má) integração no sistema.

Mesmo as formas discursivas mais conseguidas constataam este facto: (*«enquanto indivíduo integrado no sistema não posso descurar uma das partes... atender aos colegas, aos auxiliares de acção educativa, e aos alunos...(pausa) eu... obviamente privilegio os alunos, porque a minha acção é directamente sobre os alunos» ST*), construindo uma reflexão aparentemente quase perfeita da escola inclusiva, como comunidade educativa, mas contraditória entre a perspectiva conceptual e a acção na prática quotidiana.

As características mais marcantes desta Figura-tipo, no seu quotidiano pedagógico, estão ancoradas menos nos seus valores e convicções pessoais, e mais na lógica atitudinal de um hedonismo que de alguma forma “atraíçoa” o sistema no global, sem perturbarem todavia, os seus valores enquanto educadores. O conceito da sua profissionalidade tem assim, menos o carácter continuado de obra, e mais o de tarefa isolada, que ao terminar, o faz sentir fora do contexto (*«Uma coisa é certa, chego a casa! e o que é da escola é da escola, o que é de casa é de casa não misturo...» LC*), distanciando-se da entidade que deveriam manter, mas que é retomada, quando regressam ao campo educativo, onde, ao seu modo, estão com sentimento de grande gratificação e entrega.

Centram-se no acto pedagógico, em que capitalizam a sua energia atencional e relacional (*«eu pronto, estou ali é p’rós alunos e a lidar com eles... que é o ser professor...»NM*) mas vivem-no isolado dos contextos em geral. Esta lógica argumentativa sustenta assim a entidade de professor isolado, fragmentado do sentido de cidadão, e de político (como cidadão da polis) interventivo e ser social, formador das gerações, que se pretendem conscientes do mundo político, social e cultural.

Convivem com a sua omissão pessoal de responsabilidades para as questões problemáticas ao nível do sistema, que pela falta do seu confronto se legitimam e ganham terreno, no etos social da escola. Constatam de forma perspicaz e atenta não só os “focos de morbilidade” de forma racional: (*«continuamos num desajustamento entre aquilo que é o*

professor, e aquilo que é pedido pelo próprio sistema... que exige o quê? A transmissão de conteúdos!» ST), como também as perspectivas de caminhos ou finalidades para considerar uma mudança no terreno da própria forma relacional e atencional de exercer o seu trabalho (*«depois vemos que a prática de vida, exigiria uma maior atenção às preocupações emocionais do aluno... do aluno e do professor... e nós não temos uma estrutura capaz de responder a isso!...» ST*), mas além de não se confrontarem com os problemas activamente, também não se envolvem em formas operativas de praticar o que mentalmente equacionam: (*«nem seria ao professor (olhar voltado para a secretária) que caberia esta mudança, esta... (risos) não é?» ST*). É ao buscarem formas de saírem harmoniosamente, fugindo aos factos magoadores, que se “evadem”. Violam conscientemente as suas próprias normas e a ética, através de justificações próprias, com base moral no não conflito. Demitem-se de posições relativamente aos órgãos de poder implícito e explícito.

E nesta lógica argumentativa, a responsabilidade individual dilui-se, e programa-se inconscientemente a (ir)responsabilidade colectiva, na construção da identidade profissional e da qualidade do sistema, que se torna, ela mesma ao ser aplicada na prática, a identidade tipo de professor, aos olhos de todos os que o observam.

Tal como o grupo anterior, também esta, é uma figura de “*interacção afectiva-racional-atencional*” no campo pedagógico, mas esta acção é mais por exclusão de partes, do que por inclusão de si, como educador e actor de cidadania na comunidade educativa. O envolvimento com os alunos é franco e sério, mas está mais subjacentemente alicerçado numa relação que espera um reconhecimento de competência, do que na natural neutralidade da modelagem do que se é.

Assumem posições críticas explícitas sobre as políticas ministeriais, a quem remetem a responsabilidade quase total dos problemas dos professores, e é nesta perspectiva que as suas “fugas” e “saídas estratégicas” adaptativas, se tornam protagonistas de reacção, já que são (auto)percebidas e justificadas como “única saída” perante o mau funcionamento do sistema. Mas por outro lado são também estas “saídas estratégicas” as formas identitárias do professor.

Esta é a figura tipo entre as “*figuras do descrédito e as figuras do conflito e da divisão*” (Correia e Matos, 2001), por inserirem aqui não só os aspectos da “*destruturação da vida na escola*”, mas também por poluírem com as suas estratégias, o sentido de responsabilidade colectivo, a partir da sua desresponsabilização individual. Mas também por isto, e tendo em conta o actual panorama de sofrimento dos professores, estes resultam – ao nível dos sujeitos da relação pedagógica - emocionalmente competentes.

Nestes aspectos não se vitimam, constroem alternativas de sair “ileso” (*«para já ainda tenho tudo sobre controlo» LC*), mas por oposição, constroem posições “individualistas”

hiper reactivas, se são directa e pessoalmente confrontados, reunindo a sua energia motivadora e defensiva, e a sua Auto Consciência emerge de uma percepção positiva de si.

Assumem-se muito raramente invadidos por sentimentos negativos, mas escolhem os afastamentos passivos, como resposta de gestão perante situações de conflito emocional. Apresentam boa Gestão de Emoções, através das “saídas estratégicas” e dos relacionamentos, mas a Auto Motivação, significa “manter-se no sistema sem ter problemas e seguir adiante”, e frequentemente reduz-se à sala de aula. Por este motivo, mas também pelas suas características de extroversão, têm boas destrezas ao nível da Empatia e da Gestão de Emoções em Grupos, mas com menor poder desenvolvimentista que os resilientes.

Esta Figura-tipo, também serve como modelagem, ao nível da intencionalidade educativa, e da interacção com os alunos. Este ponto é de grande qualidade e está intacto. Mas não ao nível da intencionalidade operativa contextual e do desenvolvimento da educação como sistema macro.

Integram o nível de “Maior Competência Emocional” mas sobretudo porque conseguem estratégias de se libertarem de angústias e de sentimentos de frustração, e polarizarem de energia positiva os que com eles se relacionam, resultando no global como forma eficaz de adaptação aos contextos. E estas destrezas são, incontornavelmente, da maior importância em termos da relação educativa. Razão porque aqui se defendem e evidenciam. Mas é a sua “evasão” consciente a nível micro e macro, na actual conjuntura do tecido educativo, que importa reter, como rota a não seguir. E esta, é neste estudo, uma hipótese de resposta à questão que nunca foi colocada:

Que variáveis deveriam ser ensinadas, a não reproduzir nos professores para os desafios da educação? A resposta poderia ser: A nível intra pessoal, a auto-permissão à explosão emocional ou a incapacidade de gerir emoções em situações surpresa, e a nível inter-pessoal, o descomprometimento, e o não envolvimento activo e contextual perante as problemáticas de distanciamento e de “enquistamento”, que todos em geral apontam, e onde esta figura se inclui. Todavia, não parece acreditar na reversão direccional do sistema, principalmente porque considera o terreno relacional poluído por intencionalidades que, ao nível micro e macro, anulam o efeito da inter comunicabilidade e da solidariedade profissional. Estas são variáveis que importam de sobremaneira às Ciências da Educação, para serem (re)conhecidas, exploradas em termos de causa e efeito, a nível micro e macro sistémico, por forma a não serem reproduzidas.

“Normativos, Submissos e Omissos”

Têm no seu desempenho factual, metódico, ordenado e coerente, o sentido e o significado de auto-realização e de auto-conceito. Aparentemente controlados (*«sou uma pessoa muito controlada...» JS*) não se questionam, não se expõem (*«vivo para dentro...um pouco...eu sou assim» JS*) nem conflituam. O sentido da profissionalidade é reduzido ao cumprimento – em rota isolada - das tarefas de professor (*«esse isolacionismo era forte... mas eu era feliz porque leccionava e tinha alunos...a relação pedagógica era excepcional» JS*) obedecendo aos pressupostos clássicos formativos, porque esse é o dever, mas não há uma construção discursiva reflexiva, acerca das suas expectativas, em termos do que a sua energia pessoal pode emprestar ao campo do trabalho, porque as “execuções” são “executadas” sem motivação pessoal directa (*«tanto podia estar no ensino como não, depois optei pelo ensino pela instabilidade de emprego que havia, isto há ... há 8 anos...» AS*) acerca do que é a finalidade educativa, no sentido do auto e hetero desenvolvimento.

Elaboram apreciações ao Sistema, e pontuam algumas questões problemáticas, mas mais como algo fora de si, a que assistem e se omitem.

Estas apreciações, podem ser expressas de forma envolvente e emocional (*«nessa escola é muito complicado! muito, muito complicado... nem lhe falo... Ih! Ih!* (riso solto de gozo, mãos à cabeça a rir) *mas eu dei-me bem» JS*), evidenciando que simultaneamente à perspectiva crítica, não se sentem actores, mas sim cumpridores normativos e omissos, e, nada muda. Mesmo que as críticas sejam expressas, é de forma distanciada, revelam-se sem envolvimento pessoal, e a análise em termos da desconstrução da educação, como fenómeno de ineficaz desenvolvimento dos alunos, surge, mas colocando a instituição e seus mecanismos como os actores directos (*«a escola por vezes já não lhe oferece muito aquilo que eles gostariam... ou... aquilo que se faz neste momento na escola não vai muito de encontro aos interesses deles.» AS*), mas omitindo-se, como um foco de “voz nas decisões organizacionais importantes” (Hargreaves, 1998: 77), que ajudam a construir o que este autor, defende por “auto-capacitação”, e aquilo que Correia e Matos (2001) inserem na “sabedoria dos silêncios” (p. 114) em que ao construírem subjectivamente a escola como um espaço de gestão, se remetem a um tipo de retraimento, na intervenção.

Assim, é a figura da lógica argumentativa do cumprimento normativo, na rota da submissão por oposição ao confronto, e o que resta de si, é a sua omissão.

Apontam algumas problemáticas ao nível humano, que assumem como magoadoras sub-reptícias da qualidade do ensino e perturbadoras do seu próprio sentido de profissionalismo (*aliás o que mais me magoa no sistema actual é a permissividade e a falta de profissionalismo dos meus colegas...*» JS) mas simultaneamente ao experienciar destas situações, mantêm-se observadores atentos, sem intervenção, partindo do princípio do respeito (*«eu sou incapaz de fazer uma crítica, sou incapaz de magoar uma pessoa... » JS*), que nesta lógica argumentativa é usado como arma, para legitimar a sua omissa submissão.

Sem se omitirem (também) na representação da imagem da escola, seja ao nível organizacional (*«a escola é uma desorganização total (discurso sereno em voz cálida, firme) uma balda completa!...» JS*), seja nos contextos de turbulência que a contextualidade político-social actualmente lhe inseriu (*«indisciplina... arrogância... existe, está presente e nós professores, e não só... pessoal docente auxiliar da escola...» AS*) o facto é que se limitam a sentir a inoperância, e a conviver de forma submissa com a impotência (*«cada vez temos menos forma de... colmatar uma situação de indisciplina...» AS*) mesmo constatando que é justamente a sua posição submissiva (*«... permaneço em silêncio, de certa forma eu também sou culpado, porque me acomodo a uma situação que está instalada...» AS*) que legitima o sistema. Mesmo assumindo expressamente repúdio e revolta - sentimentos que normalmente são mobilizadores da acção e intervenção comprometida do sujeito - aqui reduzem-se a uma prosódia de lamento e tristeza (*«e que é que acontece? Temos a sensação de que não estamos com os pés na terra, que nos falta o rumo... » JS*) desaguando num típico estado de “absorção por emoções negativas” em que emerge o conformismo que constatarem (*«às vezes sentia um vazio, não sei bem onde estou... não consigo definir bem onde estou, porque era um vazio ali... quer dizer, não há organização e é muito confuso, pronto e dávamos aulas...» JS*) que ao ser comportamentalmente construída, vai deixando nesta figura os resíduos essenciais para esta lógica argumentativa de submissão, de omissão e de tristeza, que acabará por dar forma à imagem de professor e de profissionalidade que representam.

Este personagem, posiciona-se contra a indisciplina, mas até neste ponto, recolhe argumentos (e válidos) mais auxiliares dos prevaricadores, do que da “vítima” que recebe esta perturbação, como se o uso da sua revolta, fosse sentido com temor (*«porque os miúdos estão muito esclarecidos! Conhecem muito bem os seus direitos! Conhecem deveres também (sorriso empático, olhar longínquo) mas é mais fácil... é mais fácil não os usar...» AS*) demitindo-se enquanto pessoa lesada, e enquanto figura de autoridade, para resolver no momento as questões de indisciplina, e remetendo-se à segurança dos dispositivos institucionais para o efeito (*«nós podemos recorrer a todo o processo burocrático que vá penalizar o aluno (...) eu não sei se alguma vez o faria ou talvez sim...» AS*), e mesmo assim

olhado com cautela, como algo distante, e mesmo assumindo que são insuficientemente eficazes (*«há poucos meios para resolver as situações (...) de indisciplina... obriga a um processo burocrático de participação por escrito... e após avaliação, em hierarquias de diferentes degraus é que poderá... surgir o castigo, e... a penalização para o aluno...» AS*) o facto é que não há outra construção discursiva, para uma tomada de atitude séria e digna para resolver a indisciplina. Mesmo e apesar de também considerarem que os dispositivos institucionais não se apresentam como formas de resolução (*« não é a forma mais correcta de nós resolvermos e de melhorarmos o comportamento...» AS*) a omissão de intervenção pessoal mantém-se.

Este tipo de personagem também, e como seria de esperar, um pouco na lógica argumentativa anterior, alude às problemáticas do campo micro, como “impossibilidades de melhoria” na escola. Mas inicia e termina essa análise, no campo micro da escola, como estrutura que só a si competem as regras, as intervenções, e as possibilidades de acesso a uma iniciativa transformista e de inovação; focalizando mais este facto, do que a possibilidade de intervenção pessoal (*«em termos de hierarquia... quando nós tentamos fazer algo... e que acima de nós não autorizam... ou não achem correcto ou...» AS*) sempre temendo ser desautorizado ou recusado, o que revela um sentido exotérico de estar na educação, e uma abordagem redutora desse estar, e de ser professor, com responsabilidades próprias e portanto de liberdades de acção educativa.

Mas se como professores se desresponsabilizam e demitem da assunção de um discurso argumentativo de liberdade de acção, curiosamente, e por oposição, é mencionada a presença do aluno como entidade dotada de “livre arbitrium”, de capacidade decisória sobre a sua própria conduta, ao ser assumido que o aluno está submetido: *«ao rigor do funcionamento, dos toques... das faltas... acho que por exemplo eles não deviam ser obrigados a ir à aula... o aluno devia ir se lhe apetecesse estar para aprender...» AS*; sem ser colocada a hipótese, da natural turbulência e da iliteracia emocional dos alunos, bem como da capacidade de se aglutinarem fisicamente, em torno de um evento como factor emergente de inter comunicabilidade, e o quanto o professor é co-responsável, em neutralizar esse “apetecer”, através da sua força anímica e do seu envolvimento no processo ensino-aprendizagem.

Outra noção desta omissão é colhida, em situações de recolha de dados emocionais relativos aos alunos (*«problemas familiares... ausência de pai e de mãe... rejeição em casa... problemas financeiros...» AS*) e ficar a saber destes problemas através das estruturas disponíveis na escola (*«eles preenchem um questionário... e além disso há o professor director de turma que vai conhecendo o aluno e faz a passagem de informação aos*

colegas...»AS) e só depois, como se fosse uma segunda instância relacional, e não uma relação educativa e sintónica, é que entendem pertinente a sua interacção (*«depois nós... há situações em que é possível irmos entrando no mundo do aluno... degrau a degrau... consegue-se... na relação com o aluno...» AS*) o que parece indicar um distanciamento que não é reconhecido, já que se assume um discurso de proximidade (*«gosto de manter uma proximidade com os alunos» AS*) mas que na prática não tem expressão de eficácia, facto que faz surgir a questão:

Então o que é que significa e qual o objectivo da proximidade? E qual é a consequência em termos de eficácia para os sujeitos e para a aprendizagem dessa pressuposta proximidade? A verdade é que não está a ser pretendida aqui qualquer consequência. Ao contrário, esta atitude é a forma de ser, e de estar desta Figura-tipo: a relação educativa controlada, onde o actor professor é classicamente um observador (das normas), respeitador (das hierarquias), receptor e emissor das instrumentalidades institucionais, por oposição ao professor observador, orientador, estimulador, animador.

E também por isto, esta figura, é alguém que se assume competente emocional (*«altamente disciplinado, muito racional» JS*), porque no campo social, revela só os seus silêncios, as omissões. As suas opiniões e portanto as suas emoções, são remetidas a si, onde escolhe um nicho de protecção (*«... é ficar... recatada...» AS*) que, se por um lado serve de refúgio (*«é o isolacionismo, isolo-me...»JS*), por outro, resulta num muro da não interface entre o sujeito e o mundo.

Externamente, o mundo vê o sujeito por brechas estreitas, entre o seu auto-controlo e a sua omissão, mas esta imagem não poupa... nem como professor, nem como humano, e não deixa de sentir imensa perturbação interior (*«não conseguir dormir... e às vezes... enfim... recorro... a fármacos» AS*), que mantém de forma controlada, sub-reptícia (*«sinto-me muito mal... mas também... eu não sou muito forte, lá está, não sou uma pessoa agressiva, não ponho os pontos nos ii, não marco o meu ponto de vista» JS*) e com a qual convive em silêncio, exigindo de si próprio, ao longo do tempo, uma capacidade de gestão destes processos emotivos, que acaba por se revelar em exaustão.

A característica determinante nesta lógica argumentativa, é a omissão, e como consequência, a ausência de catarse: os discursos que a constroem, estão ancoradas a uma visão dominadora e brutal do sistema, na qual as burocracias os governam, e os seus valores e convicções pessoais, se diluem e se omitem.

Expressam perspectivas de um tipo valorativo simbólico de tonalidade negativa, altamente condicionadas pelo contexto. Cautelosamente, não se revelam (*«Nós somos inseguros... é difícil cada vez mais confiar nas pessoas» JS*), para se protegerem, e assumem-

se numa perspectiva materializada, como peça do sistema macro (*«é-se um número, "entraste aqui és um número" não se é responsabilizado, faz bom trabalho muito bem, faz mau trabalho é igual, pronto» JS*), sobre o qual entendem que não têm a menor possibilidade interventiva, quer ao nível individual (*«mas eu acabo por pensar assim, eu não vou mudar isto» JS*), quer ao nível do restante tecido profissional colectivo, por sentirem que está contaminado pelo mesmo tipo de sentimentos, emergentes dos esforços de sobrevivência adaptativa (*«por se sentirem sempre muito fragilizados, e acaba sempre por existir uma permissividade... o seu estado, o ser politicamente correcto, o deixar camuflar as situações negativas, a falta de apoio dos colegas toda uma estrutura do meio, o dar-se negativas, o facilitismo...» JS*) perante este poderoso e maquinal contexto macro, perante o qual, eles mesmos não conseguem perceber formas de desocultação, e portanto se submetem.

O acto pedagógico, tal como a percepção de si próprio, e as interacções ao nível micro, dependem destes contextos macro, que pela sua submissão e omissão pessoal de responsabilidades se inserem, perspectiva que de alguma forma, coincide com o “*enquistamento*” das *«figuras de desafeição das relações tradicionais»*, (Correia e Matos, 2001) que segundo os autores, é usado, como *«a melhor resposta perante esta situação de anarquia»* (p.184). Apontam toda a responsabilidade dos problemas ao sistema, assumindo a desresponsabilidade individual e colectiva da construção da identidade profissional e da qualidade do sistema.

São a figura mais apagada de “*interacção afectiva-racional-atencional*” no campo pedagógico: interagem de forma distante, acautelada (*«eu não vou moldar o meio à minha imagem... não é?» JS*) e quase protocolar, com os alunos, e com os pares e mantêm as suas posições sob controlo. Assumem-se muito frequentemente, conscientemente invadidos por sentimentos negativos com os quais convivem de forma submersa e controlada.

Ao nível da Auto Consciência inserem categorias de tonalidade emocional negativa, como alterações racionais e relacionais, ou absorção por emoções negativas. Apresentam uma (aparente) eficaz capacidade de Gestão de Emoções, mas ao nível da Auto Motivação, constroem um discurso de menor competência emocional, assumindo serem manipulados por energia emocional negativa, com dificuldade de entrar em fluxo, acentuação do seu lugar de professor e aderentes mais ao pessimismo que ao optimismo. O controlo e omissão comportamentais não excluem a capacidade de observação e de percepção emocional, e como tal têm bons desempenhos ao nível da Empatia, mas menos bem conseguidos na Gestão de Emoções em Grupos.

Esta Figura-tipo, sustenta-se num conjunto de atributos, que são referenciais esperáveis, porque estáveis, na figura clássica do professor: convencional, alinhado, correcto,

reservado e com algum distanciamento, mas com respeitabilidade pelo cumprir das regras, e das práticas pedagógicas, características importantes nos actuais contextos de turbulências, e que também são ponto de referência na formação em Ciências de Educação. Mas por outro lado, esta é a lógica argumentativa da não permeabilidade entre o professor transmissor de saberes e o cidadão, como se humano interventivo nas sociedades para as quais, está a preparar estes seus alunos... e portanto a prepará-las. E esta impermeabilidade, é também ponto importante para reflexão em Ciências de Educação.

“Resilientes Negativos – Afectividade e Carência”

É uma entidade narrativa, que resulta reconstruída de percursos de vida magoadores e de grande sofrimento, mas - por oposição aos primeiros - ancorada a sentimentos de tonalidade emocional negativa, em torno da auto-compaixão, da carência afectiva e dependência relacional, desde os pares aos alunos. Sem hostilidade aparente, quando confrontados com a perda ou a frustração, podem desencadear reacções emocionais de grande irritabilidade, de raiva ou de auto-comiseração. No quotidiano, estes professores, cumprem e executam responsabilmente, envolvendo-se em projectos activamente e emocionalmente nas acções que lhe dão concretização. São muito receptivos, interactivos. Mas gerem-se mal a eles mesmos. Sabem conscientemente que têm de controlar-se (*«tenho que me policiar... é que senão...» IG*), porque sabem que podem ser surpreendidos por comportamentos explosivos, e intrusivos. Em situações menos esperadas desencadeiam rápidas respostas emocionais neurovegetativas de grande activação, com consequências quase sempre mais negativas para os próprios do que para os outros com quem interagem. Apresentam respostas neurovegetativas com efeitos surpreendentes para os próprios (*«...quando foi do acidente eu fiquei três dias sem falar... há um médico que era cardiologista no hospital de Bragança na altura, dizia: " dêem-lhe lambadas... façam-na chorar! " E eu nem com lambadas nem meias lambadas, eu tive três dias e depois aos três dias... a poder de levar lambadas e eu lá chorei!»IG*) e que retratam grande efeito intrusivo pelas emoções negativas, em tempo e profundidade.

São pessoas/professores competentes no seu trabalho, orgulhosas do seu desempenho, do ponto de vista da eficácia, o seu auto-conceito está intacto, mas - por oposição ao primeiro grupo - numa produção discursiva de “Menor Competência Emocional”.

Tal como os resilientes positivos, também estes viveram situações marcantes, às quais sobreviveram, mas – ao contrário daqueles - ficaram emocionalmente dependentes delas, seja a revolta («... (olhos longe, a olhar para dentro) e... *há uma coisa que me revolta, e toda essa minha revolta vem dos meus pais!* (voz acesa, cabeça elevada...) *emigrantes, que deram-me sempre muito pouco tempo, não é?!*»SG) ou a impotência em solucionar situações emocionais de grande amplitude, («*Eu tive fases muito más! ...quatro anos a gerir uma doença oncológica, em que me sentia impotente...!*»IG) e só conseguem historiar esses factos, através de uma produção discursiva em que o registo emocional é evidente e profundamente presente, seja em termos de sofrimento («*E eu a viver aquilo tudo ... e não poder falar! Não poder... isso eu...* (abana a cabeça, olhos molhados)» IG), seja em termos de procurar (legitimamente) uma justificação plausível para alguns dos seus comportamentos menos correctos («*E toda a carência vem daí... eu não tenho uma relação de afectividade que... com os meus pais...*» SG), e dos quais não se orgulham.

Todavia, assumem que dos processos experienciais emergiu uma construção de competências antes não havidas, por lhes terem conferido a capacidade de assumirem gestores de si («*Gerir as emoções... essencialmente...é gerir-nos!*» IG), razão por que agora lhe atribuem máxima importância, o que os ajuda a desenvolver esforços conscientes de gestão emocional, de finalidade (auto) adaptativa.

Mas se por um lado, essas experiências podem, mesmo actualmente, ser sentidas apesar de penosamente, como uma mais valia, no seu auto desenvolvimento («*acho que... isso me deu calo*» IG), nem por isso, conseguem, e por outro lado, ser identificadas como recursos de eficácia definitiva, ao nível intra e inter relacional («*foram passagens... que tinha que me... olhe, calar! Aprender a andar e calar! (riso irónico)*» IG) podendo até, e ou pelo contrário, ser usadas para (re) historiar o drama emocional, e tentar compreender e partilhar as emoções subjacentes («*fiquei...eu com sete, sete anos... a aldeia era horrível, feia, suja, gente feia!... ali sozinha, os meus avós nem me entendiam... e ninguém me entendia, eu falava só quase francês, ninguém...e diga-me lá (pranto vivo, lágrimas contínuas) pra quê? Pra quê?...tive montes, montes de amiguinhos que ficaram lá na escola...*» SG), que continuam vivas, e reemergem com uma forte intensidade emocional de tonalidade muito negativa. Porque se mantêm no sujeito, de forma subjacente («... *tento combater há muito tempo, mas não consigo... acho que está cá dentro, e não...*» SG) acabam por se manter implícitas, e sustentarem as lógicas argumentativas que referenciam todo o seu comportamento intra e inter relacional, em todos os contextos de vida, e nas situações menos próprias, pelo que em contexto pedagógico, podem emergir de forma violenta e inesperada («*e há um aluno que recebe um teste e que o amarrota sem se aperceber que eu estava a ver! E... eu fiquei sem*

fala!... Ainda hoje não sou capaz de explicar porquê... foi...» IG), deixando o sujeito –que agora assume a identidade de professor - entregue a si mesmo, inoperante e impotente perante os seus próprios efeitos neurovegetativos da activação emocional.

Assim, em toda a interação, prevalece um simbolismo aferente com este tipo de tonalidade emocional, que tentam controlar ou inibir (*«outra coisa que eu tento trabalhar e ainda não consegui, a minha impulsividade e esse sentimento de revolta constante, com que eu vivo, não me deixa ser mais afável mais correcta...» SG*) mas que incontornavelmente se mantém, e se expressa, deixando claro a sua inoperância em termos de gestão emocional.

De alguma forma, estes factos podem ser formas de explicar, porque o seu carácter é dominante aos contextos, quer pessoais (*«eu tenho inveja duma coisa nas pessoas... a boa relação que têm com os pais! isso a mim... (lágrimas a rolar, sem falar) entende?... (a chorar...) e eu não tenho isso...» SG*), ou sociais (*« eu tenho um proverbiozinho... quanto mais a gente conhece as pessoas mais gosta dos cãesinhos...» IG*) quer educativos; e como as suas atitudes são influenciadas por essa dinâmica.

Impõem-se aos contextos, partindo destes traços emocionais subjacentes, marcantes, mas aqui - e ao contrário do efeito reconstrutivo dos resilientes positivos – com efeitos redutores do sujeito aos seus sofrimentos, que podem ser expressos através de atitudes inesperadas, predadoras do seu sentido de competência intra e inter relacional.

Tal como os resilientes positivos, também estes podem ser confrontativos (*«sou uma pessoa confrontativa sim! ... acho que sim» SG*), mas – porque lhes falta a serenidade, a ternura, e estão imersos em sentimentos que subjazem níveis mais ou menos contínuos de irritabilidade e tensão, podem ser socialmente explosivos (*«já foi mais, mas... sou de explosões de... (sorriso, movimento de abertura com as mãos) vem-me uma coisa... expludo e pronto» IG*); de forma inusitada (*«dou logo um chá... expludo logo...» SG*) e assumidamente impulsivos (*«nem me aperceberei... mas é questão de impulso... ali... não é?» LG*) nos momentos e situações menos oportunas (*«Sou muito impulsiva... muito impulsiva, que é uma coisa!» SG*) ou assumidamente carentes (*«não se nota a minha carência, porque eu revelo-a da pior forma, não é? Revelo-a irritando-me...» SG*), que por não gerirem da melhor forma, e se revelarem de forma irritante e anti-social, acabam por emitir uma imagem pessoal diametralmente oposta àquela que racionalmente pensam que gostariam de construir, e como efeito, recebem imagens aferentes ao seu comportamento, mas não aos seus sentimentos, e muito menos à sua expectativa de aceitação afectiva, e por isto mesmo, se manterem imersos numa turbulência emocional de tonalidade negativa.

Este efeito estímulo-resposta, aumenta os efeitos de circularidade de frustração e de penalização ao nível do seu auto-conceito e redundar em maior irritabilidade resiliente, mas

porque simultaneamente são afectivamente carentes, interagem com atitudes de aproximação, persistentes e colaborantes.

Esta amálgama, tece assim uma entidade que se mantém algo “inalterável”, de forma perene, transversal aos contextos (*«passei por essas histórias todas que por aí houve... os sistemas de colocações todos possíveis e imaginários, dei desde o segundo ciclo, terceiro ciclo e secundário... agora eu estou só no secundário» IG*); mas numa atitude de interacção e responsabilização: não cedem, não vergam, não se demitem, e não se vitimam (*«dos de vila d' Este à pobreza destes, já passei por quase tudo... e tudo bem!» SG*) e sobretudo seguem adiante com esse sentido de comprometimento a nível micro e macro e de responsabilidade nos actos do que entendem como educação.

Expressam críticas relativamente aos órgãos de poder e expressam-se nelas, como pessoa de direitos na matéria de educação (*«uma junção muito bem articulada para o ministério, não para o professor, para o ministério! e o professor que se desenrasque!» IG*), mas, sem se omitir como professor, nem se descomprometer como ser social.

Partindo da sua identidade e responsabilidade como professor, e assente nas emoções como a revolta, a irritabilidade (impulsiva), a lógica argumentativa da figura resiliente emerge aqui, com a energia que o caracteriza, construindo de imediato a sua atitude de selecção analítica (*«Eu tudo o que vem do Ministério paro para pensar... e digo assim: "será que vale a pena isto?»IG*), para construir o seu posicionamento de acção selectiva e aferente com os valores que dão sentido ao paradigma “clássico” da educação e do educador (*«... invisto numa ou noutra disciplina daquelas que eu mais gosto, e que vejo que há possibilidade de se evoluir de uma forma positiva, e pronto! Está-m' a perceber? O resto pura e simplesmente não o aplico, é uma posição, é uma posição!»IG*) deixando claro que entre a ordem e o cumprimento, reside a diferença essencial do acontecer na prática, e de materializar essa cultura da obediência às lógicas macro da educação regulamentada e regularizada.

Com base no aprendizado das suas experiências, constroem discursos acerca das suas relações humanas, com ênfase consciente na compreensão e na humanidade (*«digo assim... cada pessoa é uma pessoa, há muitas controvérsias... se calhar esses alunos tiveram as mesmas controvérsias que eu... ou então ainda mais, ou outros momentos, outras vivências, outros períodos históricos... e digo "tem calma! se puderes gerir os conflitos entre eles e os teus alunos, geres...! se não puderes, olha santa paciência... esperas!"»SG*), remetendo de alguma forma, às emoções que mantêm ainda acesas e às recordações dos seus próprios sofrimentos, a fundamentação dos seus actuais comportamentos (*«não, faltar não... deixá-los por ali... depois ficam distribuídos pelas salas... é tudo ó monte... não, deixá-los não»SG*),

evitando assim “o deixar” a que se foi sujeito, e assim, construir uma imagem de professor presente, atento e interveniente.

As características mais marcantes deste grupo, no seu quotidiano pedagógico, estão assim - e para o melhor e para o pior - ancoradas nos seus valores e convicções pessoais, mas aqui carregados de um tipo valorativo simbólico de tonalidade negativa, emergentes de um sofrimento subjacente. Assumem-se emocionalmente muito instáveis, seja em que situação for, facto com o qual, convivem com muito sofrimento (*«e vergonha, e só me dá vontade chorar...» SG*), mas com assumida incapacidade de gestão, nos momentos em que pretender emitir uma boa imagem de si. A sua maior expectativa é a sua gestão pessoal (*«Quando se é confrontado com a necessidade de a gente se controlar... se se acaba por encontrar caminhos? Pode-se sim... ou não... nem todos encontraram... eu acho que nem toda a gente consegue...! se me chegar uma pessoa e disser "eu não sou capaz de me controlar"... eu não a critico... porque... eu tive uma dor muito grande para me conseguir controlar... uma dor...» IG*), o que expressa claramente o quanto resulta “caro” e exaustivo para esta figura a Gestão de Emoções, e como é tentada e tão dificilmente conseguida.

Partindo deste tipo residual de sentimentos, ao nível da Auto Consciência, assumem-se muito frequentemente invadidos por sentimentos negativos, como a tristeza, a irritabilidade e dificilmente ultrapassam situações de conflito emocional, mas admitem que é um processo em actual desenvolvimento, levado a cabo por si mesmos, racionalmente laborado. Nesta perspectiva, são utilizadores dos seus recursos (vivências e consciência dessas vivências) para se reconstruírem e produzirem a sua Auto Motivação, num sofrimento evidente pela desocultação dos seus dramas profissionais, que potencializam os seus dramas privados. Como seria esperável, por terem conhecido precocemente o sofrimento, assumem-se naturalmente dotados para a empatia e a sintonia com alunos ou mesmo pares, principalmente se afectivamente carenciados. Desenvolvem grandes esforços de aproximação, de solidariedade e de cooperação, características que, resultam positivamente quando se envolvem na Gestão de Emoções em Grupos.

Partindo destas destrezas, entregam-se ao ofício de ser professores, num envolvimento emocional total, que acreditam ter boas consequências. Apontam e isolam os “*focos de morbilidade*” de forma racional, mas num registo de revolta, de irritabilidade, e confrontam-se com eles activamente, centrando também em si a responsabilidade individual e colectiva, mas perspectivam negativa e dificilmente a construção da identidade profissional e da qualidade do sistema.

Neste conjunto, importa referir como desconstroem facilmente a figura do Estado pressupostamente educador, e o destituem da figura repressora, não lhe conferindo realmente

especial importância como figura regulamentadora, nomeadamente sobre a sua actividade docente, ao nível micro. Actuam em conformidade com o que para si significa ser professor. Estas são talvez as razões para que estas lógicas argumentativas se materializem como figuras vivas de “*interacção afectiva-racional-atencional*” no campo pedagógico: interagem muito com os alunos, batem-se pela justiça profissional e social e pelos direitos sociais dos seus alunos, mas acentuam de sobremaneira, a protecção dos alunos ao sofrimento e à marginalização.

Mas as dificuldades na prática, remetem-nos para a assunção consciente de uma figura de “Menor Competência Emocional”, que todavia está em permanente elaboração de si.

O que esta Figura-tipo, trás de novo é a necessidade de as instâncias formativas estarem atentas ao tipo de formando em Ciências de Educação, e como este, deve ser alvo de formação específica ao nível emocional, tal como é preconizado por Jesus (2002) e abordado pela maioria da amostra do percurso qualitativo. Não só pelo nível de “Menor Competência Emocional” constatado, mas sobretudo porque a aplicação das suas estratégias (pessoais e contextuais) para o conseguirem, também ilustram formas alternativas e inusitadas de gestão pessoal (mas que resultam operativas, com nível de suficiente eficácia, na actual conjuntura do tecido educativo) faz sentido reconhecer a existência desta Figura-tipo no contexto da actual conjuntura operativa das Ciências da Educação.

“O Ofício do Sacrifício”

É a Figura-tipo construída em torno de sentimentos de vitimação, de auto-piedade, e que em extremo, produz uma figura identitária, por semelhança, à imagem de abnegação e sacrifício. É tecida a partir de uma malha expressiva, ancorada a emoções de tonalidade negativa, assumidamente de insegurança («*Sinto-me inseguro...é mais inseguro*» AA), de ansiedade e fragilidade («*...nervoso, fraco... muito fraco*» AA) e que em situações extremas convergem com sentimentos intrusivos de exaustão, expressos sob a forma de sentimentos de impotência («*...sinto-me impotente*» AA) com resultados de grande perturbação interior, ao nível da concentração («*... não presto atenção*» AA) e da memória de trabalho. É a Figura-tipo mais marcadamente intrusiva, sujeita a forte tensão e instabilidade emocional («*Eu? emocionalmente estável? Não, não instabilidade... Instabilidade emocional*» AA), para a qual não encontra gestão possível, seja a nível pessoal ou profissional.

Independentemente da sua vida pessoal e familiar organizada, sente-se dividido entre esta constatação (*«por um lado eu sinto que estou bem, conduzi sempre a minha vida de uma forma que eu penso ser correcta, que está bem... a minha vida está assente (pausa) tenho na vida aquilo que construí e que quis ter...» AA*) e esses sentimentos permanentemente intrusivos e perturbadores (*«mas sempre assim, num patamar muito flutuante... (pausa) em termos de sentimentos » AA*) que se mantêm como presença perturbadora e redutora das interacções pessoais e sociais.

É a figura extremada do tipo “**Submisso e Omisso**”, em contextos interactivos educativos, já que também aqui, as atitudes de confronto se resumem a essa omissão. Mas esta lógica argumentativa tem subjacente uma apatia e passividade (*«essa minha atitude de passividade...» AA*) que além de promotoras de desactivação e distanciamento, colocam o sujeito na expectativa de ser “lido” de forma positiva por parte dos outros, esperando ser reconhecido, no sentido de compreendido “afectivamente” (*«eu noto que tem... (pausa) alguma parte benéfica... muitos reconhecem... quer dizer, “o professor leva tanta porrada e depois ainda fica meu amigo, e amanhã conversa comigo... e cumprimenta-me”, e até mostra quase... (pausa, olhar distante) noto que isso pode ter também aspectos positivos!» AA*), razão porque também esta atitude continua a ser mantida (*«e a minha estratégia é um pouco essa: calar-me... “ó pá deixa-te andar, pá...” » AA*), chegando ao ponto extremado de em consciência assumir um posicionamento atitudinal comparável ao da figura de sacrifício (*«e depois pensamos, quem é católico... pensa em Jesus Cristo que levou pancada de meia noite e deixou-se crucificar e morreu (pausa longa) é um bocado nisso...é isso pronto...»AA*), redundando em justificações não admissíveis em contextos de estatuto professor-aluno, e muito menos em termos de identidade profissional, em que a assunção atitudinal de auto-confiança, e de liderança, (como se comprovou ao nível dos discursos de “Maior Competência Emocional”) são essenciais para demarcar a respeitabilidade e a dignidade pessoal e profissional. Curiosamente consciente a atento às problemáticas que o actual sistema governamental, coloca aos contextos educativos ao nível macro e micro do sistema, o seu posicionamento discursivo, emerge de conflitos latentes da sua gestão relacional.

E para ilustrar a gravidade deste quadro (des)articulado de gestão relacional, é que esta Figura, parte do pressuposto consciente, do aluno (como) agressor, mas vem em consequência, não só solicitar dele, uma desculpabilização e compreensão, que não só (determinantemente) não lhe compete, como também se anula a si mesmo, como entidade de activação (emocional) em situação de injúria, como seria pessoal e institucionalmente esperável (*«porque o próprio agressor se notar isso também vai... “porra aquele individuo também pá, afinal não é bem aquilo... portanto ele até se deixa...até me cumprimenta...*

(pausa) *até mostra que está tudo bem, até me perdoou, e até me desculpou...» AA)* para cumulativamente elaborar um discurso hipotético de legitimação para a boca do agressor, acerca de si próprio, como se fosse o agredido; e ele, o agredido, espera quieta e resignadamente que essa compreensão ocorra (*«ele pensa: “se calhar até é um bom rapaz... embora digam que não é... toda a gente diz mal daquele professor mas até... (pausa) até sabe o meu nome e até me cumprimenta...” eu penso que isso também resulta, e eu vou estar talvez um pouco nessa linha, nessa atitude, embora isso não sei... (pausa)» AA*), concluindo que esta é a rota a continuar, mas deixando implícita, uma imagem de profundo sofrimento subjacente ao discurso.

As características mais marcantes desta lógica argumentativa, identificam-se com a inércia auto-penalizante, não só auto-vitimadora, mas também e perigosamente inversiva dos papéis e estatutos dentro do tecido educativo.

O seu quotidiano pedagógico, está ancorado a um tipo de Auto Consciência Emocional muito diluída na imersão de emoções de tonalidade muito negativa, e pouco concisa (*«depois há coisas que... também diz-se que um bêbado nunca diz que está bêbado... eu imagino as coisas que eu não farei sem saber, sem me dar conta» AA*) na qual discursivamente (des)constrói o seu referencial valorativo, enquanto ser social e profissional.

Esta lógica argumentativa faz uma construção do discurso do ofício de ser professor, em torno de uma atitude paradoxal: assume-se entre a passividade, a exaustão e a impotência (*«Mantenho-me passivo...» AA*) e remete a sua consciência profissional, para fontes completamente externas a si, sejam os pares, sejam (mais fortemente aludidos) os alunos, mas, como que esperando deles a orientação e legitimação das suas acções no espaço micro, em contexto do processo ensino-aprendizagem (*«se o professor não está na linha de pensamento dele, não age como ele agia... portanto o professor ou é um banana ou é...» AA*) e recuperando estes “juízos de valor”, como referências legítimas e coerentes, de facto, aludindo a uma hipotética e pressuposta avaliação externa de nível macro (*« (pausa) ou então não sabe trabalhar com crianças» AA*) que neste contexto exacto de referencial estatutário não tem cabimento nem pertinência. Este fenómeno, assume aqui um ponto alarmante, como exemplo de efeito de incapacidade de Gestão de Emoções, de Auto Motivação e Gestão de Emoções em Grupos.

Com um sentido pouco firme de responsabilidade, para assumir as questões relacionadas com o contexto educativo, constata de forma distante e relutante, os fenómenos problemáticos, mas acentua mais os negativos. Aponta como “*focos de morbilidade*” todos os desafios que actualmente se colocam à educação, e não apresenta a menor forma discursiva, impressa ou expressa, de hipóteses racionais de solução. Mais do que omissa, a questão da

responsabilidade individual, não está discursivamente construída no seu universo mental, absorvido por emoções negativas. Tal como esta, a construção da identidade profissional e da qualidade do sistema educativo, devem em seu entender dizer respeito a alguém, (que não sabe quem possa ser) mas não a si mesmo, que em sua percepção, é sua vítima. Esta é a figura do posicionamento “inversivo” em termos de “*interacção afectiva-racional-atencional*” no campo pedagógico: interage com os alunos, com perda de estatuto e da consciência identitária, e não tem as suas posições conscientemente definidas. Não consegue constatar nem elaborar uma reflexão executória acerca do que fazer em situações perturbadoras. Hiper centrado em si, o tempo emocional e cronológico é absorvido por si mesmo.

Em termos de Competência Emocional, a sua Auto Consciência, é um espaço esvaziado de produção discursiva objectiva, invadido por sentimentos negativos, que por ausência de desocultação e catarse, não consegue definir (*«não sei, não sei explicar... mas há realmente uma manifestação no corpo que...(pausa) é a resposta física do corpo» AA*), e sob os quais, vive em constante perturbação – mas que é assumida e profundamente acentuada nos contextos do universo da escola - pelo que dificilmente constrói resoluções para quaisquer situações de conflito emocional.

Emergente destas circunstâncias, o tipo de Gestão de Emoções é de carácter intrusivo, explosivo, sem sentimentos de esperança racional nem optimismo, donde o nível de Auto Motivação, é em si mesmo também esvaziado de produção discursiva resolutiva, seja relativamente a si, seja relativamente ao seu contexto relacional, fazendo de cada problemática, outra nova fonte de intrusão.

Mais destro em termos de capacidades empáticas, do que em Gestão de Emoções em Grupos, o facto é que o seu contexto de dinâmica relacional e da prossecução profissional apresenta mais fragilidades, - em termos de revolta, de frustração, de vitimação que assume - do que de competências, seja em termos de auto-conceito e auto-realização profissional, seja em termos de desenvolvimento ao nível do processo ensino-aprendizagem.

Esta figura, confirma as revelações dos estudos empíricos que revelam que a I.E. está associada com o bem-estar emocional. As pesquisas (Martinez-Pans,1997;e Schutte et al 1998) que comprovam a correlação negativa entre a I.E. e a depressão, encontra aqui um reflexo similar, por oposição: os estados de absorção e apatia, bem como a não determinação e o descomprometimento pessoal, cursa nesta figura com a forma de menor Competência Emocional encontrada.

Esta é a figura extremada de “Menor Competência Emocional”, que insere por um lado as consequências manifestas da “*figura de descrédito*” e por outro, os efeitos mais nefastos da “*figura de incompetência*”, encontradas em Correia e Matos (2001). O que esta

Figura-tipo representa, deve ser alvo de atenção e reflexão, não tanto pelo que consegue, mas pelo que coloca em risco, em Ciências de Educação. Não só pelo nível de “Menor Competência Emocional” constatado, mas sobretudo porque a aplicação das suas estratégias ilustram, além da ineficácia, a nível micro e macro, na actual conjuntura do tecido educativo, o tipo de modelo que representa, de forma implícita ou explícita, no referencial de valores dos alunos (*«há miúdos que não gostam dessa passividade ... preferem que aja, que faça intervenção, e que se sentem até injustiçados quando o professor tolera aquele aluno, e ao final do período dá-lhe positiva quando ele se portou tão mal e fez tanta tropelia...» AA*) ao ponto de se assumirem estes, por necessidade da situação, os protagonistas de um tipo de Auto Consciência emocional - em que a auto-confiança deveria definir as margens - de uma justiça, que não conseguem ver no seu próprio terreno educativo (*«sim o aluno demonstra "Ó professor eu não deixava fazer isso..., eu não admitia isso" acontece, acontece... (pausa) nota-se isso...» AA*), mas que entendem esperável, na concepção que têm do que significa ser professor, mas da qual, o próprio professor parece estar privado. E esta, é também, uma hipótese de resposta ao que no início se coloca como finalidade: Que professores para os desafios da educação?

Se esta figura não responder a esta questão, levanta outra não menos pertinente: Que educação para os desafios que (alguns) professores colocam? É que este tipo de lógica argumentativa de exercício da docência, está no sistema educativo, e por todo o trabalho aqui desenvolvido, parece ser credível a conclusão, de que se por um lado, é a sua consequência ao nível macro, por outro, é também a causa - pelo menos de algumas problemáticas no campo educativo - ao nível micro.

Em jeito de Conclusão...

Estas cinco lógicas argumentativas remetem a cinco figuras-tipo que constroem - através das suas próprias imagens unitárias - uma tipologia figurativa possível, do universo colectivo de professores no actual sistema de ensino.

Nas figuras de Resiliência (Positiva e Negativa), as suas características emocionais prevalecem aos contextos, a partir de sinais internos valorativos e princípios morais.

Mas as estratégias pessoais que expressam maior competência contextual micro, identificam-se com as realizações conseguidas pela Figura-tipo “Resilientes Positivos”, ou com as abordagens de gestão adaptativa (à excepção dos momentos surpresa ou de forte impacto) que a figura “Competentes a Precisar de Aferição” vai conseguindo para se libertar da tensão. Nesta figura, a lógica argumentativa de interacção, constrói-se a partir da absorção

conscientemente os sinais do contexto, para reconfigurar comportamentos de aferição de auto-libertação e evasão, às situações de energia emocional negativa.

Mas importa acentuar, como nota conclusiva, que nos contextos laborais são pessoas que constroem e se constituem como micro sentidos, sem grande desgaste pelos sentimentos negativos, buscando formas de criar cumplicidades e resgatar o significado da escola dos desenvolvimentos, por oposição à escola das (en)formações, e até por sentirem a escola actual perigante pelo seu deficit de felicidade e excesso de competitividade. Ainda que na lógica argumentativa dos “Resilientes Negativos” se deixe evidenciar parte desta construção, não conseguem operacionalizá-la claramente de forma segura: aprisionados ao deficit de narrativas a que a impossível intercontextualidade submete os professores, vivem a sua gestão de conflitos, ancorados à sua expressão atitudinal iliterata, mas numa lógica (isolada) de escola de interações e de partilha, pela sua necessidade de cumplicidades e de solidariedades.

A figura de “Normativos, Submissos e Omissão”, submete-se aos contextos e demite-se da sua construção activa e interventiva no e para o sistema, construindo lógicas argumentativas de ser professor em evitamento ao conflito interior e ao mal-estar decorrente da tomada de iniciativas e consequentes confrontos. Actores de um campo educativo que aparentemente temem, tornam-se incapazes de perceber que a permeabilidade de discursos e a partilha, poderia ser um caminho para a gestão e a desocultação dos conflitos.

Por fim a figura do “Ofício do Sacrifício”, revela a absorção extrema do contexto comporta-se de acordo com o seu nível de apatia, de intrusão emocional e de “*não-coragem*”, e por isto, também no seu mundo interior, (a sua própria inércia), numa lógica argumentativa de vitimação e externalidade, relativamente ao sistema educativo. Surge neste Sistema educativo, despovoado de solidariedades e de cumplicidades, emergindo da ausência de catarse (essencial) para o desenvolvimento de compreensões a partir da expressão e da análise ao universo relacional do campo educativo, ao nível micro.

Tanto na lógica argumentativa dos “Normativos, Submissos e Omissão”, “Ofício do Sacrifício”, se desocultam fenómenos cada vez mais evidentes:

O primeiro diz respeito ao universo dos alunos, porque independentemente de os professores parecerem aos seus olhos, figuras de competência ou não, os alunos são entidades que no campo educativo actual, têm um estatuto de maior permanência, e desenvolvem solidariedades apesar e contra os professores, e por oposição, à não solidariedade e solidão pessoal que os professores vivem.

O segundo diz respeito à importância da necessidade emergente de existência simbólica da intercomunicação, no contexto laboral dos professores: independentemente da distância geográfica, há necessidade de construir espaços-tempo de intercomunicação, de intercompreensão, a partir da explicitação e partilha dos seus espaços de trabalho.

A comunicação interprofissional seria nas duas últimas lógicas argumentativas, de grande importância, para a desconstrução da figura do professor solitário e a construção figurativa do professor solidário, que neste contexto de securização, poderia materializar as necessárias catarses do seu mal-estar comum.

Mas no actual contexto sócio-profissional - em que até a sala de professores emerge como espaço de disputa e tempo de evitamento, por oposição ao seu necessário estatuto de partilha e intercompreensão – as realidades profissionais expõem realidades solitárias com lógicas individuais de gestão da sua profissionalidade.

Assim, os resultados confluíram para este conjunto de entidades, como lógicas argumentativas de se posicionarem na sua profissionalidade.

Renunciando ao posicionamento de compromisso com estes (como únicos) resultados, perspectiva-se a hipótese de outros resultados serem possíveis em outros contextos, dos quais emergiriam eventualmente lógicas discursivas diferentes.

Mas neste estudo, o conjunto de todas as figuras, porque emerge do actual tecido laboral profissional em actividade didáctico-pedagógica, expressa de algum modo, imagens do actual sistema de ensino e das formas como estão a ser percebidos e geridos no tecido laboral, os elementos problematizadores do sistema. Pese embora, subjectivamente emitida e recolhida, cada imagem é uma leitura do que significa ser formador das actuais gerações de formandos, no actual sistema de ensino.

Renunciando ao fenómeno do “tudo-nada”, também esta amostragem revela o sentido de heterogeneidade que as capacidades da Competência Emocional podem assumir entre os sujeitos, (e também em cada sujeito) a partir do significado valorativo, que estes, como entidade emocional, atribuem ao contexto.

Os tipos figurativos com prevalência emocional positiva e de estados valorativos de bem-estar, inserem as categorias que dão perfil ao nível de “Maior Competência Emocional” encontrado neste estudo, para interagir eficazmente, nos seus contextos de vida intra e inter relacional. É também o exemplo destes grupos figurativos, que vem comprovar que o contrário também se verifica: há alguns professores que assumem uma percepção pouco

positiva de si, que se mantêm em absorção e invasão por emoções negativas, e que não conseguem gerir com a mesma eficácia as suas emoções, que os anteriores.

Mas é também com base nesta evidência que se tornou claro que as competências, por porque se constroem de forma interactiva contextual, emergiram aqui sob a forma de cinco lógicas argumentativas diferentes e específicas, que reflectem não só as características dos actores como também dos contextos do campo em que são a “*personna*” da acção: a acção educativa.

Sem retirar pertinência ao construto da Competência Emocional, aqui usado para aceder a este vasto mundo de interacção, o facto revelador, é que o contexto educativo - actual e circunstancial - em que o estudo foi elaborado, revela estes posicionamentos distintos: sem serem opostos ao construto inicial - teórico e desalojado de um terreno contextual real humano – constroem uma dinâmica da realidade humana contextual, que aqui se expressa nestas cinco figuras, não tanto de competência, mas de configuração de gestão pessoal e interactiva num mundo específico que é o da educação.

E como se reconhece, a partir das lógicas argumentativas expressas, é de facto evidente que o podem gerir (independentemente da forma e do custo pessoal emocional), em todas as suas áreas de contacto, ao nível micro e macro do sistema educativo.

O que ficou também claro é que esta gestão tem em algumas figuras custos muito altos, tão altos quanto aqueles que em outras figuras (nomeadamente a última) se perspectivam para a educação, se não houver por parte do sistema uma intervenção consciente e concreta. E esta, é a evidência que comprova a pertinência, de estudar a Competência Emocional dos professores em Ciências de Educação.

Conclusões

CONCLUSÕES

O construto teórico, ao começar por abordar a Educação e os educadores como entidades, mobilizadoras e essenciais, na intencionalidade e mobilização do desenvolvimento dos sujeitos, assume que há variáveis intrínsecas ao sujeito que de forma incontornável, constroem esse potencial de intencionalidade e mobilização. E para construir esta assunção, recuperaram-se as palavras dos autores do campo educativo, e situaram-se essas variáveis ao nível da consciência, gestão e interacção emocionais, como mais valia para o processo ensino-aprendizagem.

Esta configuração da inserção de variáveis emocionais no tecido humano relacional da educação, emprestou fundamento para a configuração do objecto de estudo: a Competência Emocional dos Professores.

Partindo da definição de Inteligência Emocional, (Salovey e Sluyter, 1999: 23), e, usando as cinco capacidades como sub-construtos (Goleman 1995, 1999), para a configurar, foi formulada a conceptualização da Competência Emocional, como um conceito ao qual se acede a partir do nível de realização emocional:

- num primeiro percurso quantitativo, através das respostas de uma amostra tipo “bola de neve” de 464 professores do Ensino Básico e Secundário
- num segundo percurso qualitativo, através dos dispositivos discursivos de uma amostra intencional, de 18 professores.

O estudo, no global, tinha como finalidade conhecer/identificar os comportamentos e atitudes, que na percepção do professor, identificariam a Competência Emocional, (Goleman,1995, 1999).

A abordagem metodológica foi concebida no sentido de encontrar dois tipos de respostas, para aceder ao objecto de estudo:

- o percurso quantitativo desenvolveu-se partindo do princípio que os comportamentos e atitudes preconizados por Goleman(1995) no seu construto, se relacionavam positiva e significativamente com as cinco Capacidades, e estas por sua vez se relacionavam positiva e significativamente com a Competência Emocional.
- o percurso qualitativo desenvolveu-se para aceder à compreensão destas evidências, e procurar respostas às questões daí emergentes.

Os resultados obtidos revelaram os seguintes dados:

- O percurso quantitativo, comprovou que os comportamentos e atitudes expostos no construto, que foram seleccionados pelos procedimentos estatísticos, constituíram agrupamentos específicos, que foram considerados, na percepção da amostra, como identificadores das respectivas Capacidades, que se correlacionam positiva e significativamente com a Competência Emocional, mas não exactamente como era preconizado no construto.
- Os Factores constituídos, correlacionam-se positiva e significativamente com as Capacidades, mas não exactamente como era preconizado no construto.
- O nível de **Competência Emocional** é influenciado por cada uma das cinco Capacidades.
- A amostra, segundo a sua percepção, revelou-se *por norma e frequentemente* Competente Emocional.
- As variáveis preditivas da C E. da amostra são a Auto Consciência, a Empatia, a Auto Motivação, a Gestão de Relacionamentos em Grupos,
- Não houve evidência de correlação/positiva significativa entre o nível de Competência Emocional e as variáveis de caracterização da amostra
- A variável sexo evidenciou diferenças significativas relativamente às variáveis preditivas da Competência Emocional. Nas professoras, foi evidenciada influência significativa da Auto Consciência e nos professores (género masculino) é a Gestão de Emoções.

A Competência Emocional foi aqui defendida como uma competência abrangente, com propriedades de interacção no tecido educativo, mas como um processo, construído a partir do sujeito sobre si próprio, de natureza auto e hetero perceptiva e contextualmente interpretativa.

Os estudos empíricos efectuados, demonstraram a evidência desta posição assumida. Mas em conclusões finais, o que identifica a Competência Emocional dos professores, podem ser assumidas nas seguintes ideias:

1. A construção discursiva da Competência Emocional é um processo de construção discursiva de estratégias pessoais e subjectivas de conseguir sentimentos de bem-estar, e de eficácia pessoal ao nível contextual e relacional;
2. O discurso da Competência Emocional está ancorado na interacção com os outros, na dinâmica do contexto, e portanto, enraizado na partilha social, ao nível dos comportamentos e das respectivas consequências;

3. Os dispositivos discursivos constroem um discurso de níveis diferentes de Competência Emocional, que estão ancorados:

- nas estratégias que os sujeitos desenvolvem, adaptadas ao meio em que se movimentam;
- nas convicções pessoais, valores, e experiências pessoais, que determinam, em consequência o tipo de envolvimento com os fenómenos sociais e relacionais
- no tipo de personalidade, do ponto de vista de como o sujeito se relaciona com as suas próprias vivências, as formas como as consegue historiar, e a tonalidade emocional que emerge dessas vivências;

4. A construção discursiva de Competência Emocional gera imagens de níveis de competência, que reflecte o carácter de heterogeneidade que emergiu dos resultados do percurso quantitativo.

5. A construção da “Maior Competência Emocional” está relacionada com estados emocionais de tonalidade positiva e Percepção positiva de si e auto-confiança, e por oposição a “Menor Competência Emocional” está relacionada com estados emocionais de tonalidade negativa, e Percepção Positiva de Si pouco positiva, sem evidências discursivas de auto-confiança.

6. A Competência Emocional pode expressar-se por temas-padrão que identificam de forma dicotómica mas não completamente opositora

7. O campo educativo gera lógicas argumentativas que dão expressão a cinco figuras-tipo que retratam as construções contextuais e dinâmicas de formas pessoais e dinâmicas de competências:

1º. *Resilientes Positivos - A Determinação e a Ternura*

2º. *Competentes, a Precisar de Aferição*

3º. *Normativos, Submissos e Omissos*

4º. *Resilientes Negativos – Afectividade e Carência*

5º. *O Ofício do Sacrifício*

- Através das expressões identitárias dos grupos de figuras-tipo, pôde verificar-se que “*Os Resilientes Positivos*” e os “*Competentes a Precisar de Aferição*” têm tendencialmente expressões ligadas a estratégias de “Maior Competência Emocional”, por oposição (mas não exclusivamente) aos grupos das figuras-tipo “*Normativos, Submissos e Omissos*”, os “*Resilientes Negativos*” e em forma extrema a figura de “*O Ofício do Sacrifício*”, que se agregam atitudinalmente, aos discursos categoriais de “Menor Competência Emocional”.

Como ponto último assume-se que o desenvolvimento de uma ou de competência é de natureza “contexto-sujeito-contexto” com expressão própria ao nível pessoal - através das vivências e o significado simbólico que por eles lhes é atribuído – e ao nível contextual pelo mesmo efeito de apreciação valorativa.

Consideram-se dois pontos importantes neste estudo:

- O seu valor pelo que expôs em termos de contextos educativos, e portanto as questões a que conseguiu responder, perante um universo tão abrangente como são as Ciências de Educação.
- Mas sobretudo, pelas questões que fez (re)emergir, nomeadamente ao nível das lógicas argumentativas que constroem as figuras-tipo, perante um universo tão abrangente e complexo, como se tem revelado para todos os actores, que concretizam a Educação ao nível micro e macro do sistema educativo.

Neste pressuposto, faz sentido abordar conclusivamente, a importância dos espaços para a intercompreensão dos professores, no sentido de poder emergir uma figura identitária, dotada de sentido de legitimação simbólica e de securização. Uma figura capaz de exercer o seu trabalho em equipa funcional, através de modelos sócio-institucionais e organizacionais de troca de subjectividades, que se expressasse – a equipa como imagem global, e cada professor individualmente – em Competência Emocional.

Considera-se que em termos de melhor compreensão, devem ser no futuro preconizados e replicados estudos na matéria tendo como recursos essenciais os percursos aqui apresentados, considerando todavia que devem ser captadas as expressões emocionais, através de entrevistas filmadas, focalizando a prosódia e o tipo de expressões faciais que configuram as experiências, e uma maior exploração do contexto, ao nível da realidade de cada escola.

Bibliografia

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, M.V. (1990). *Investigação em Psicologia da Educação e Formação de Professores*. Comunicação
- ALMEIDA L.S.; FREIRE, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios. ISBN: 972-97388-0-7
- ALVES, R. (1996). *La Alegría de Enseñar*. Barcelona: Octaedro
- ALVES, F.C. (2002). “A Triangulação enquanto Técnica de Validação Qualitativa”. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 1,2,3. 77-87.
- ANASTASI, A. (1990). *Psychological Testing*. (6ª Ed.). New York: Macmillan Publishing Company
- ARCHANGELO, A. (2005). “O «Estar com» o Outro como Condição Necessária para o trabalho Docente”. *Congresso Internacional Educação e Trabalho: Representações Sociais, Competências e Trajectórias Profissionais*. Departamento das Ciências da Educação. Universidade de Aveiro: Resumo das Comunicações. Ed. U.A. ISBN: 972-789-153-5
- ARENT, H. (2001). *A Condição Humana*. Lisboa: Relógio de'Água. ISBN:972-708-637-3
- ATLAN, H. (1979). Entre le Cristal et la Fumée: cap. 5. «Consciente et désirs dans des systèmes auto-organizateurs».
- ATLAN, H. (1991). *Tudo, Não, Talvez. Educação e Verdade*. Lisboa. Piaget. ISBN: 972-9295-43-3
- BANDURA, A. (1977). *Social learning Theory*. Englewood Cliffs, Nj: Prentice Hall
- BANDURA, A. (1986). *Social Foundations of thought and Action: A social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, Nj: Prentice Hall
- BAPTISTA SECO, G.M. (2002). *A Satisfação dos Professores. Teorias, Modelos e Evidências*. Porto: ASA Editores II
- BARDIN, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- BESSON, M. (2003). “Music in the Brain: Tone Talk, Prosody and Emotion”. In *III International Conference/ Conferência Internacional: Emotion and Brain – Basic Research and Clinical Applications*. May.2003. U. Lusófona: Lisboa.

- BISQUERRA ALZINA, R.(2000). *Educación Emocional e Bien-estar*. Barcelona: Praxis. ISBN: 84-7197-593-9.
- BLUMER, H. (1982). *El Interaccionismo Simbólico: Perspectiva e Método*. Barcelona :Hora. ISBN : 84-85950-08-9
- BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Ed. ISBN: 972-0-34112-2.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C (1971). *La Reproduction: Éléments pour une Théorie du système d'enseignement*. Paris: De Minuit
- BRAGA, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Coimbra: Quarteto. ISBN: 972-8535-98-8
- CALADO, P.; DUARTE, A. M. (2000). “Influência da Ginástica Aeróbica nos Estados de Humor”. *Psicologia, Educação e Cultura*, IV, 2, pp. 375-391, PPCMCM – Colégio Internato dos Carvalhos. ISSN: 0874-2391.
- CALDAS, A.C. (2000). *A Herança De Franz Joseph Gall: O Cérebro ao Serviço do Comportamento Humano*. Lisboa: McGRAW-HILL. ISBN: 972-773-041-8
- CAMPOS, J.J.; MUMME, D.L.; KERMOIAN, R.; CAMPOS, R. (1994). A Functionalist Perspective on the Nature of Emotion. In N.A. Fox (ED.) *The Development of Emotion regulation: Biological and Behavioral Considerations*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 59: 284- 303.
- CANAVARRO, J.M. (1999). *Ciência e Sociedade*. Coimbra: Quarteto. ISBN: 9728535058
- CARDOSO, M.; ARAÚJO, A. (2000). “Stress na Profissão Docente: Prevalência e Factores de Risco”. Comunicação apresentada no *III Congresso Nacional de Saúde Ocupacional* - Póvoa do Varzim
- CARIA, T. (2000). *A Cultura Profissional dos Professores. O Uso do Conhecimento em Contexto de Trabalho na conjuntura da Reforma Educativa dos anos 90*. Lisboa: Calouste Gulbenkian/FCT. ISBN: 972-31-0870-4
- CARLSON, J.G.; HATFIELD, E. (1992). *Psychology of Emotion*. Orlando:HBJ Pb.
- CARVALHO, J. E. (2002). *Metodologia do Trabalho Científico*. Escolar ed. Lisboa. ISBN: 972-592-147-X
- CIARROCHI, J.V.; CHAN, A.Y.; CAPUTI, P. (2000). “A critical Evaluation of the Emotional Intelligence Construct”. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561
- CIARROCHI, J.V.;CHAN, A.Y.; BAJGAR, J. (2002). “Measuring Emotional “Intelligence” in Adolescents”. *Personality and Individual Differences*,30: 311-317.

- CONSEDINE, N.E.; STONGMAN, K.T.; MAGAI, C. (2003). "Emotions and Behaviour: Data from a Cross-cultural Recognition Study". *Cognition and Emotion*, 17 (6), 881-902.
- CORREIA, J.A. (1989). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Porto: ASA. ISBN: 972-41-0566-0
- CORREIA, J.A. (1998). *Para uma Teoria Crítica em Educação*, Porto. Porto editora. ISBN: 972-0-34127-0
- CORREIA, J.A. (1999). *Os Lugares Comuns na Formação Contínua de Professores*. 40. Cadernos Pedagógicos. Porto: ASA. ISBN: 972-41-2024-4
- CORREIA, J.A.; LOPES, A.; MATOS, M. (1999). *Formação de Professores. Da Racionalidade instrumental à acção comunicacional*. 49. Cadernos Pedagógicos. Porto: ASA. ISBN: 972-41-2186-0
- CORREIA, J.A. (2000). *As Ideologias Educativas em Portugal nos Últimos 25 anos*. 48. Cadernos Pedagógicos. Porto: ASA. ISBN: 972-41-2316-2
- CORREIA, J.A.; MATOS, M. (2001). *Solidões e Solidariedades nos Quotidianos dos Professores*. Porto: ASA. ISBN: 972-41-2514-9.
- COTTINGHAM, J. (1986). *A Filosofia de Descartes*. Lisboa: Edições 70
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1998). *Creatividad. El Fluir y la Psicología de Descubrimiento y la Invencion*. Barcelona: Paidós.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (2004). *Fluir. Una Psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- CUSTÓDIO RODRIGUES, MARQUES TEIXEIRA, J; FREITAS GOMES, M. (1989). *Afectividade*. Porto: Contraponto. ISBN: 972-646-023-9.
- CYRULNIK, B. (2001). *Uma Infelicidade Maravilhosa*. Porto: Ambar. ISBN: 972-43-0417-5
- CYRULNIK, B.(2003). *Resiliência. Essa Inaudita Capacidade de Construção Humana*. Lisboa: Piaget. ISBN: 972-771-627-X
- DAMÁSIO, A. (1996). *O Erro de Descartes*. Men Martins: Europa-América. ISBN: 972-1-05229-9
- DAMÁSIO, A. (2000). *O Sentimento de Si. O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência*. Men Martins: Europa-América. ISBN: 972-1-04757-0
- DAMÁSIO, A. (2003). *Ao Encontro de Espinosa. As Emoções Sociais e a Neurobiologia do Sentir*. Men Martins: Europa-América. ISBN: 972-1-05229-9
- DICIONÁRIO HOUAISS da Língua Portuguesa. 2003. Tomo I. Lisboa: Temas e Debates (p.785) ISBN: 972-759-661-4

- DIMBERG, U.; THUNBERG, M.; GRUNEDAL, S. (2002). "Facial reactions to emotional Stimuli: Automatically controlled emotional responses". *Cognition and Emotions*. 16 (4), 449-471
- DUBET, F. (1996). *Sociologia da Experiência*. Coleção Epistemologia e Sociedade, nº48. Instituto Piaget
- DUPONT, P. (1982). *La Dynamique de la Classe*. Paris: PUF
- ESTEVE, J.M. (1987). *El Malestar Docente*. Barcelona:Laia
- ESTEVE, J.M. (1995). "Mudanças Sociais e Função Docente", in NÓVOA, A. (ORG.) 1999. *Profissão Professor*. Porto, porto Editora. ISBN: 972-0-34103-3
- EKMAN, P. (1981). *La Expression de las Emociones*. Mundo Científico, 1, 44-52.
- EKMAN, P. (1992). "Facial expression of Emotions: New Findings, New Questions". *Psychological Science*, 3. Pp. 34-38
- EKMAN, P. (1992). "An Argument for Basic Emotions". *Cognition and Emotion*. 6: 169-200
- EKMAN, P.(1994). "All Emotions are Basic". In Paul Ekman e R. J. Davidson (Eds.). *The Nature of Emotion: Fundamental Questions* (Pp. 15-19). New York: Oxford University Press
- EKMAN, P.; DAVIDSON, (1994). *The Nature of Emotions*. New York: Oxford University Press
- EKMAN, P.(1999). "Basic Emotions". In T. Dalgleish e M. Power (Eds.), *Handbook of Cognition and Emotion* (Pp. 45-59). Chichester: UK: Wiley
- EKMAN, P. (2004). *Qué Dice ese Gesto?*. Barcelona. Integral. ISBN: 84-7871-202-X
- ESTEVÃO, C. (2004). *Educação, Justiça e Autonomia*. Porto: CRIAP-ASA. ISBN: 972-41-3705-8
- FEITOSA A. M. (1993). *Contribuições de Thomas Khun para uma Epistemologia da Motricidade Humana*. Lisboa. Ed Piaget. ISBN: 972-9295-24-7.
- FERNANDEZ-ABASCAL, E. G.; PALMERO, F. (1999). *Emociones e Salud*. Barcelona: Ariel
- FIELDING, J. (1993). "Qualitative Interviewing". In Gilbert, N. (Ed). *Researching Social Life* (Pp. 135-153). London: Sage
- FISCHER, K.W.; SHAVER, P. e CARNOCHAN, P. (1990). "How Emotions Develop and how they organize Development". *Cognition and Emotion*, 4, 81-127
- FLANDERS, N. (1973). *Analysing Teacher Behavior*. New York: Addison-Wesley
- FORMOSINHO, J. (1987). "Fundamentos Psicológicos para Modelo Desenvolvimentista da Formação em Professores", *Psicologia*, 3, CIFOP, U. Minho. Braga

- FREINET, C. (1983). *O Itinerário de Celestin Freinet*. Lisboa: Editorial Presença
- FRIJDA, N.H. (1986). *The Emotions*. New York: Cambridge University Press
- FRIJDA, N.H. (1992). "The Empirical Status of the Laws of Emotion". *Cognition and Emotion*, 6: 467-477
- FRIJDA, N.H. (1994a), "Emotions are Functional most of the time". In Paul Ekman e R. J. Davidson (Eds.). *The Nature of Emotion: Fundamental Questions* (Pp. 112-122). New York: Oxford University Press
- FRIJDA, N.H. (1994b). "Universal Antecedents exists and are interesting". In Paul Ekman e R. J. Davidson (Eds.). *The Nature of Emotion: Fundamental Questions* (Pp. 155-162). New York: Oxford University Press
- FRIJDA, N.H. (1996). "Passions : Emotion and Socially consequential behavior". In R.D. Kavanaugh, B.Zimmerberg, Fein S. (Eds.). *Emotion : Interdisciplinary Perspectives* (Pp. 1.27). Mahwah, N.J. Earlbaum
- GAL, R. (2000). *História da Educação*. 4ªed. Alpiarça: Veja. ISBN: 972-699-082-3
- GAGE, N.L.; BERLINER, D.C. (1992). *Educational Psycology*.
- GARDNER, H. (1988). "The Theory of Multiple Intelligences: Educational Implications". In *Language and the world of work in the 21st Century*. Massachusetts Bureau of Transitional Bilingual Education.
- GARDNER, H. (1995). *Inteligências Múltiplas. A teoria na Prática*. Porto alegre: Artes Médicas. ISBN: 85-7307
- GAZDA, G.M.; ASBURY, F.S.; BALTER, F.J.; CHILDERS, W.C.; WALTERS, R. (1984). *Human Relations Development. A Manual for Educadores*. Boston: Allyn and Bacon
- GIDDENS A. (2000). *As Consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta. 4ª Ed. ISBN: 972-8027-91-5
- GIMENO SACRISTAN. 1988. *El Currículo: una reflexion sobre la práctica*. Madrid: Ed. Morata.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1995). "Consciência e Acção sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores". In A. NÓVOA. 1995. *Profissão Professor* (pp. 63-92) 2º ed. Porto: Porto Editora.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1999). *Poderes Instáveis em Educação*. Porto alegre, Artmed . ISBN: 85-7307-573-2
- GLASER, B; STRAUSS, A. (1967). *Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine
- GOLEMAN, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Círculo de Leitores. ISBN: 972-42-1376-5
- GOLEMAN, D. (1999). *Trabalhar com Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates. ISBN: 972-759-180-9

- GOLEMAN, D. (1999). *Emoções que curam, Conversas com o Dalai Lama*. Lisboa: Temas e Debates. ISBN: 972-759-310-0
- GOMES, J. F. (1995). *Para a História da Educação em Portugal*. Porto. Porto Editora. ISBN: 972-0-34117-3
- GOMES, A.A. (2005). “Identidades Profissionais e Representações Sociais: A Construção das representações Sociais sobre «Ser Professor»”. (2005). *Congresso Internacional Educação e Trabalho: Representações Sociais, Competências e Trajectórias Profissionais*. Departamento das Ciências da Educação. Universidade de Aveiro: Resumo das Comunicações. Ed. U.A. ISBN: 972-789-153-5
- GOOD, T. L.; PROPHY, J.E. (1986). “School Effects”. In WITTROCK, M.C. (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan. Pp. 570-602.
- GOOD, T.L.; BROPHY, J.E. (2000). *Looking in Classrooms*. New York: Longman
- GREENE, J.C.; CARACELLI V.J.; GRAHAM W.F. (1989). “Toward a Conceptual frame work for mixed-method evaluation designs”. *Education, Evaluation and Pol. Anal*, 11:255-74
- HARGREAVES, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança. O Trabalho dos Professores na Idade Pós-Moderna*, McGraw-Hill, Alfragide, ISBN:972-773-009-4
- HESS, U.; PHILIPPOT, P.; BLAIRY, S. (1998). “Facial Reactions to Emotional Facial Expressions: Affect or Cognition?”. *Cognition and Emotion*, 12 (4),509 – 531.
- HILL, C.E.; THOMPSON, B.J.; WILLIAMS, E, N. (1997). “A Guide to Conducting consensual Qualitative Research”. *The Counselling Psychologist*. 25: 517-572.
- HOLLOWAY. (1999). “Basic Concepts for Qualitative Research”. In: *Basic Concepts for Qualitative Research*. Oxford: Blackwell Science
- IZARD, C.E. (1971). *The Face of Emotion*. New York: Appleton-Century-Crofts
- IZARD, C.E. (1991). *The Psychology of emotions*. New York: Plenum
- JESUS, S.N. (1992). *Gestão da Disciplina na Sala de Aula e Inovação Educacional*. Noésis, 23. pp. 70-74
- JESUS, S.N. (2000). *Motivação e Formação de Professores*. Coimbra: Quarteto. ISBN: 972-8535-52-0
- JESUS, S. (2002). *Pedagogia e Apoio Psicológico no Ensino Superior*. Coimbra: Quarteto. ISBN: 9728717490
- JESUS, S. N. (2002). *Perspectivas para o Bem Estar Docente, Uma Lição de Síntese*. Porto. ASA. ISBN: 972-41-2798-2.

- JESUS, S.N. (2004). *Psicologia da Educação*. Coimbra: Quarteto. ISBN: 989-558-008-8
- JOHNSON-LAIRD, P.N.; OATLEY, K. (1992). “Basic Emotions, Rationality, and folk theory”. *Cognition and Emotion*, 6, 201-223
- KARLI, P. (1995). *O Cérebro e a Liberdade*. Mem Martins: Ed. Piaget. ISBN: 972-8407-17-3
- KITAYAMA, S.; MARKUS, H. R.; KUROKAVA, M. (2000). “Culture, Emotion and Well Being: Good feelings in Japan and U. S”. *Cognition and Emotion*. 14. 93-124
- KOBASA, S.C.; MADDI, S.R.; KAHN, S. (1982). “Hardiness And Health: A Prospective study”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41. (Pp.168-177)
- LAZARUS, R. (1991). *Emotion and Adaptation*. New York: Oxford University Press
- LeDOUX, J. (2000). *O Cérebro Emocional. As Misteriosas Estruturas da Vida Emocional*. Lisboa: Pergaminho. ISBN: 972-711-324-9.
- LEIURY, A.; FENOUILLET, F. (1997). *Motivação e Sucesso Escolar*. Lisboa: Presença. ISBN: 972-23-2211-7
- LÉON, A. (1983). *Introdução à História da Educação*. Lisboa. Dom Quixote. ISBN:
- LOPES, A. (2001). “Libertar o Desejo, Resgatar a Inovação. A Construção de identidades Profissionais Docentes”. *Temas de Investigação*, 20. Lisboa: M. da Educação – Instituto de Inovação Educacional. ISBN: 972-783-053-6
- LOPES, J.A. (2003). *Problemas de Comportamento, Problemas de Aprendizagem e Problemas de Ensino*. Coimbra: Quarteto. ISBN: 972-8535-92-9
- MACEDO, E. (2001). *Revisitando Paulo Freire. Sentidos na Educação*. Porto: ASA. ISBN: 972-41-2662-5
- MAGALHÃES, A.; STOER, S. (1998). *Orgulhosamente Filhos de Rousseau*. Porto: Profedições
- MARTINEZ-PANS, M. (1997). “The Relation of Emotional Intelligence with Selected areas of Personal Functioning”. *Imagination, Cognition, Personality*, 17: 3-13
- MARQUES TEIXEIRA, J.M. (1997). “Aprendizagem e Memória. Abordagem Psicofisiológica”. *Psicofisiologia II – Texto de Apoio, Curso de Psicologia Clínica*. Instituto Superior de Ciências da Saúde – Norte
- MARQUES-TEIXEIRA, J.M. (2003). “Emoções: Delimitação Conceptual”. *Saúde Mental*. 6: 48-54.
- MARTINS, V. (2004). *Como Desenvolver a Capacidade de Aprender: Perguntas e Respostas*. WWURL: http://www.educacaoonline.pro.br/art_como_desenvolver.asp. 06/08/2004

- MARUJO, H.A.; NETO, L.M.; e PERLOIRO, M. F. (1999). *Educar para o Optimismo*. Lisboa: Presença. ISBN: 972-23-2516-7.
- MARKUS, H.R.; MULLALLY, P.R.; KITAYAMA, S. (1997). "Selfways: Diversity in Moods of Cultural. Participation". In Neisser, U.; Jopling, D. (Eds.) *The Conceptual Self in Context*. NY: Cambridge University (Pp. 13-61).
- MASLOW, A. H. (1987). *La Personalidad Creadora*. Barcelona: Kairós
- MESQUITA, B.; KARASAWA,, M. (2002). "Different Emotional Lives". *Cognition and Emotion*. 16 (1), 127-141
- MAUCO, G. (1977). *Psicanálise e Educação*. 5ª Ed. Lisboa: Moraes
- MAYER J.; CARUSO, D.R.; E SALOVEY, P.(1999). *Emotional Intelligence meets traditional Standards for an Intelligence*. 27, 267-298.
- MEAD, G.H. (1962). *Mind, Self and Society: from the standpoint of a social behaviourist*. Chicago: University of Chicago Press.
- MILES, M.B; HUBERMAN, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. An Expanded Sourcebook. Thousand Oaks: Sage
- MISHLER, E (1990). "Validation in inquiry-guide research: The role of exemplars in narrative studies". *Harvard Educational Revue*, 60, 415-442
- MIALARET, G. (1992). *A Psicopedagogia*. Lisboa:Dom Quixote. ISBN: 972-20-0960-5
- MIALARET, G. (1999). *As Ciências da Educação*. Lisboa: Livros e Leituras. ISBN: 972-8483-10-4
- MONTAIGNE, M. (1993). *Três Ensaíos*. Tradução de Agostinho da Silva. Lisboa: Veja
- MORIN, E. (2002). *Os sete saberes para a Educação do Futuro*. Lisboa. Piaget. ISBN: 972-771-540-0
- MORSE, J.M. (1994). "Designing Founded Qualitative Research". In Denzin N.K. e Lincoln, Y.S. (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*: 220-235. Thousand Oaks: Sage.
- NESSE, R.M. (1990). "Evolutionary Explanations of Emotions". *Human Nature*, 1: 261-289
- NETO, F. (1998). *Psicologia Social I*. Lisboa: Universidade Aberta
- NETO, L. M.; MARUJO, H. A. (2001). *Optimismo e Inteligência Emocional. Guia para Educadores e Líderes*. Lisboa: Ed. Presença. ISBN: 972-23-2812-3
- NÓVOA, A. (1999). "O Processo Histórico de Profissionalização do Professor" in NÓVOA, A. (ORG.) 1999. *Profissão Professor*. Porto, porto Editora. ISBN: 972-0-34103-3
- OATTELEY, K; NUNDY, S. (2003). "Repensando o Papel das Emoções". In *Educação e Desenvolvimento Humano*. Pp. 217-230.

- OLIVEIRA, C.C. (1999). *A Educação como um Processo Auto-Organizativo. Fundamentos Teóricos para uma Educação permanente e comunitária*. Lisboa: Instituto Piaget. ISBN: 972-771-066-2
- ORTONY, A.; CLORE, G.L. E COLLINS, A. (1988). *The Cognitive Structure of Emotions*. New York: Cambridge University Press.
- PARASKEVA, J.M. (2000). *Revista Galego-Portuguesa de Psicopedagogia e Educacion*, nº4 (6): 203-221.
- PEREZ, A.N. (1999). *Educação Intercultural: Utopia ou Realidade?*. Porto: Profedições.
- PINTO, A.M.; SILVA, A. L.; LIMA, M.L. (2000). "Burnout em Professores Portugueses". Comunicação apresentada no I Congresso Hispano-Português de Psicologia em Santiago de Compostela.
- POSTIC, M. (1990). *A Relação Pedagógica*. 2ª ed. Coimbra: Coimbra Ed. ISBN: 972-32-0441-X.
- RAMIRO MARQUES. (1998). *A Arte de Ensinar: Dos Clássicos aos modelos Pedagógicos Contemporâneos*. Lisboa: Plátano. ISBN: 972-707-189-9
- RAMIRO MARQUES. (1999). *Modelos Pedagógicos Actuais*. Lisboa: Plátano. ISBN: 972-707-239-9
- RAMIRO MARQUES. (2001). *História Concisa da Pedagogia*. Lisboa: Plátano. ISBN: 972-707-307
- RAPOSO, N. V. (1983). *Estudos de Psicologia*. Coimbra: Coimbra Ed.
- RAPOSO, N.V. (1990). "Conteúdos da Psicologia na Formação de Professores: Introdução". Comunicação no I Seminário: *A Componente de Psicologia na Formação de Professores e Outros Agentes Educativos*. U. Évora.
- REGO, A. (2001). "Professores Universitários Comunicacionalmente Eficazes". *Psicologia, Educação e Cultura*, V, 1, pp.119-132, PPCMCM – Colégio Interno dos Carvalhos, ISSN: 0874 – 2391
- REISSMAN, C. (1994). *Qualitative Studies in Social Work Research*. Thousand Oaks: Sage
- RENNIE, D.; PHILLIPS, J. ; & QUARTARO, G. (1988). "Grounded Theory : A Promising Approach to Conceptualization in Psychology ?". *Canadian Psychology*, 29, 139-150.
- RESWEBER, J.P. (1995). *Pedagogias Novas*. Lisboa. Teorema. ISBN:972-695-226-3
- RIBEIRO, J.L.; CAMPOS, B.P. (1989). "Sistema Conceptual e Interacção Professor-Aluno". *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, Porto. FPCE-UP. Pp. 47-51.
- RIBEIRO, J,L.P. (1999). *Investigação e Avaliação em Psicologia e Saúde*. Coimbra: Climepsi Ed. ISBN: 972-8449-44-5

- RODRIGUES, C. ; MARQUES-TEIXEIRA, J.; FREITAS GOMES, M. (1989). *Afectividade*. Porto: Contraponto. ISBN: 972-646-023-9
- ROGERS, C. (1967). *Freedom to Learn*. Columbus. Ohio: Merrill
- ROGERS, C. (1974). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa. Moraes.
- ROGERS, C. (1981). *Terapia Centrada en el Cliente*. Barcelona: Paidós
- ROGERS, C. (1984). *Orientación Psicológica e Psicoterapia*. Madrid: Narcea.
- RÓMULO DE CARVALHO. (2001). *História do Ensino em Portugal. Desde a Fundação da Nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. 3ª Ed. Serviço de Educação e Bolsas. Fundação Calouste Gulbenkian. ISBN: 972-31-0173-4
- RUTTER, M.; MAUGHAN, B.; MORTIMOR P. (1979). *Fifteen Thousand hours: Secondary Schools and their Effects on Children*. Cambridge: Harvard University Press
- SAARNI, C. (1990). "Emotional competence: How emotions and relationships became integrated". In R.A. Thompson (Org.) *Socioemotional Development*. Nebraska Symposium on Motivation (vol. 36:115-182). Lincoln, NE: U. of Nebraska Press.
- SAARNI, C. (1995). *Developing Emotional Competence*. NY: Guilford
- SAARNI, C. (1999). "Competência Emocional e autocontrolo na infância". In Salovey P.; Sluter. D. J. (Org.). *Inteligência Emocional da Criança. Aplicações na Educação e no dia a dia*. RJ: Campus. Pp. 54-96. ISBN: 85-352-0398-2
- SAARNI, C.(1999). *The Development of Emotional Competence*. New York: Guilford Press
- SALOMON, R.C. (1993). "The Philosophy of Emotions". In M. Lewis; J.M. Haviland. *Handbook of Emotions*. New York: Guilford press. Pp. 3-15
- SALOVEY, P. ; MAYER, J.D. ; GOLDMAN, S.L.; TURVEY, C, PALFAI, T.P.(1995). "Emotional Attention, Clarity, and repair: Exploring Emotional Intelligence using the Meta-Mood Scale". In j. W. Pennebaker (ED.) *Emotion, Disclosure, Health*. (pp. 125-154). Washington DC: American Psychological Association.
- SALOVEY P.; SLUTER. D.J.(1999). (Org.). *Inteligência Emocional da Criança. Aplicações na Educação e no dia a dia*. RJ: Campus. ISBN: 85-352-0398-2
- SCHERER, K.R. (1997). "Patterns of Emotional-antecedent appraisal across Cultures". *Cognition and Emotion*. 11, 113-150
- SCHHNALL , S.; LAIRD, J.D. (2003). "Keep Smiling: Enduring Effects of Facial Expressions and Postures on Emotional Experience and Memory". *Cognition and Emotion*. 17 (5), 787-797.
- SCHUTTE, N.S.; MALOUFF, J.M.; HALL, L.E.; HAGGERTY, D.J.; COOPER, J.T.; GOLDEN, C.J.; DORNHEIM,L. (1998). "Development and Validation of a Measure of Emotional Intelligence". *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177

- SCHUTTE, N.S. ; MALOUFF, J.M. (1999). *Measuring Emotional Intelligence and related constructs*. Lewinston, N.Y.: Edwin Mellen Press.
- SCHUTTE, N.S.; MALOUFF, J.M.; BOBIK, C. ; COSTON, T.; GREESON, C.; JEDLICKA, C.; RHODES, E.; WENDORF, G. (2001). "Emotional Intelligence and Interpersonal Relations". *Journal of Social Psychology*, 141, 523-536
- SCHUTTE, N.S. ;MALOUFF, J.M.; SIMUNEK, M. MCKENLEY, J.; HOLLANDER, S. (2002). "Characteristic Emotional Intelligence and Emotional Well-being". *Cognition and Emotion*, 16 (6), 769-785.
- SEGÓVIA PEREZ, J. (1997). *Investigación Educativa y Formación del Profesorado*. Madrid: Escuela Espanhola. ISBN: 84-331-0762-3
- SELIGAN, M.E.P. (1983). *Indefensión*. Madrid: Debate.
- SILVIA ,P. (2002). "Self-awareness and emotional intensity". *Cognition and Emotion*. 16 (2), 195-216)
- SMITH, C.; LAZARUS, R. (1993). "Emotion and Adaptation". IN L. Pervin (Ed.) *Handbook of Personality* (Pp. 609-637). New York: The Guilford Press
- STRONGMAN, K.T. (1998). *A Psicologia da Emoção. Uma Perspectiva sobre as Teorias da Emoção*. 4ª Ed. Lisboa: Climepsi. ISBN: 972-8449-08-9
- SOUSA SANTOS; B. (1989). *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. Porto: Afrontamento
- SOUSA, M.L.; GOMES, W.B. (2003). "Evidência e Interpretação em Pesquisa: As Relações entre Qualidades e Quantidades". *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.8, n °2. Pp.83-92
- STEINER, C. e PERRY, C. (2000). *Educação Emocional. Literacia Emocional ou a Arte de Ler Emoções*. Cascais: Pergaminho. ISBN: 972-711-306-0
- STRAUSS, A. E CORBIN, J. (1990). *Basics of Qualitative Research, Grounded Theory, Procedures and Techniques*. Newbury Park: Sage.
- STRAUSS, A; CORBIN, J. (1994). "Grounded Theory methodology. An Overview". In Denzin, N.K. e Lincoln, Y.S. (Eds). *Handbook of Qualitative Research*. (Pp. 273-285). Thousand Oaks: Sage
- STRAUSS, A; CORBIN, J. (1998). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks: Sage
- TAVARES, J. ALARCÃO, I. (1992). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Almedina. ISBN: 972-40-0519-4
- TAYLOR, S. e BOGDAN, R. (1984). *Introduction to Qualitative Research Methods, The Search for Meaning*. New York: John Wile & Sons.

- THAYER, R.E. (1996). *The origin of everyday Moods: Managing energy, tension and stress*. New York: Oxford University Press
- TIMMERS, M.; FISHER, A. ; MANSTEAD, A.S.R. (2003). "Emotions". *Cognition and Emotion*. 17 (1), 41-63.
- TOMKINS, S.S. (1962). *Affect, Imagery, Consciousness*. New York: Springer
- VEIGA BRANCO, M. A. (1992). "Psicologia Da Educação: A Relação Educativa não se Desenvolve de um Modo Aleatório nem de Acordo com a Vontade Exclusiva do Formador". *Nursing*: 51-53.
- VEIGA BRANCO, M. A. (2000). "Competência Emocional do Professor. *Revista Galego-Portuguesa de Psicopedagogia e Educación*, 4, 6: 311. Ed.U.C./U.M. ISSN: 1138:1663
- VEIGA BRANCO, A. (2004a). *Auto-Motivação*. Coimbra: Quarteto. ISBN: 989-558-033-9
- VEIGA BRANCO, A. (2004b). *Competência Emocional em Professores*. Coimbra: Quarteto. ISBN: 989-558-033-9
- VIDICH, A.J.; LYMAN, S.M. (1994). "Qualitative methods. Their history in Sociology and Anthropology". In Denzin e Lincoln (Eds.). *Handbook ok Qualitative Research*. Pp.23-59. Thousand Oaks: Sage.
- VIEIRA, C. M. C. (1999). "A Credibilidade da Investigação Científica de natureza Qualitativa: Questões Relativas à sua fidelidade e validade". *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXIII, 2, 89-116
- VIEIRA, C.R.; RELVAS A.P. (2003). *A(s) Vida(s) do Professor, Escola e Família*. Coimbra: Quarteto. ISBN: 972-8717-97-0
- VIGOTSKY, L.S. (2003). *Psicologia Pedagógica*. Edição Comentada. Porto Alegre: Artmed. ISBN: 85-363-0047-7
- WATSON, D.; CLARK, L.A.; TELLEGEN, A. (1988). "Development and Validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS Scales". *Journal of Personality and Social Psychology*, 54: 1063-1070.
- WATSON, D.; CLARK, L.A. (1994). "Emotions, Moods, Traits and Temperaments: Conceptual distinctions and Empirical Findings". (pp. 89-93) In EKMAN, P.; DAVIDSON,. *The Nature of Emotions*. N Y: Oxford University Press
- WATSON, D.; WEISE, D.; VAIDYA, J.; TELLEGEN, A. (1999). "The two general Activation Systems of Affect: Structural Findings, evolutionary considerations, and psychological evidence". *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 820-838

- WEINER, B. (1983). "Some Thoughts about Feelings". In PERIS, S.G. OSLOM e STEVENSON, H.W. *Learning and Motivation in the Classroom*. Hillisdate, NJ: Laurence Erlbaum
- WEINER B. (1990). "History of Motivational Research in Education". *Jornal of Educational Psychology*, 82: 616-622
- ZABALZA. (1999). *1º Simpósio Ibero americano sobre Didáctica Universitária*. USC. 02-04. 12. 99. Santiago de Compostela

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- AMARAL, V. (1999). “Escola e Representações Sociais de Inteligência”. In *Análise Psicológica* (1999), 1(XVII):117-120
- ANTONOVSKY, A. (1995). “Orientação Salutogénica da Promoção da Saúde”. (tradz. adpt.) In *Health Promotional Internacional*, 11, 1996, 1 pp13-19
- ANTUNES, C.(1999). *Alfabetização Emocional, Novas Estratégias*. 6ª ed. Vozes. Petropolis. ISBN85.326.2170-8
- BAGOZZI R.;BAUMGARTNER, H.; PIETERS, R. (1998). “Goal-directed Emotions”. *Cognition and Emotion*, 12(1), 1 – 26.
- BARCHARD, K. (2003). *Does Emotional Intelligence Assist in the Prediction of Academic Success? Education and Psychological Measurement*, v.63, nº5, pp. 840-858.
- BAR-ON. R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical Manual*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.
- BARRETT, L. (1998). “Discrete Emotions or Dimensions? The Rule of Valence focus and Arousal focus”. *Cognition and Emotion*. 12(4). 579 – 599.
- BISQUERRA ALZINA R. (Coord.). (1998). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. ISBN:84-7197-469-X. Barcelona.Praxis.
- BISQUERRA ALZINA R. (1998). *Educación Emocional*. Enciclopedia Mundial de la Educación. T 1 pp. 356 – 384. Barcelona: Océano
- BROCKERT, S. ; BRAUN, G. (1996). *Los Testes de la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Bobin Book.
- CARIA, T.; PEREIRA, F.; FILIPE, J. (2005). “Trabalho Intelectual e Saber Profissional”. *Congresso Internacional Educação e Trabalho: Representações Sociais, Competências e Trajectórias Profissionais*. Departamento das Ciências da Educação. Universidade de Aveiro: Resumo das Comunicações. Ed. U.A. ISBN: 972-789-153-5
- CAMPOS, B.P. (1989). “Formação Pessoal e Social e Desenvolvimento Psicológico dos Alunos”. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, p 123 – 134.

- CHURCH, A.T. et al. (1998). "Language and Organization of Emotion Concepts Comparing Emotion Concepts and Dimensions across Cultures". *Cognition and Emotion*, 12(1), 63 – 92.
- CRISTOBAL, P. (1996). *Controlar las Emociones*. Madrid: Temas de Hoy.
- CRUZ, S. A. (2005). "Crianças Com Dificuldades de Aprendizagem: Concepções e Intervenção do Professor". (2005). *Congresso Internacional Educação e Trabalho: Representações Sociais, Competências e Trajectórias Profissionais*. Departamento das Ciências da Educação. Universidade de Aveiro: Resumo das Comunicações. Ed. U.A. ISBN: 972-789-153-5
- DAVIS, M.; LEE, Y. (1998). "Fear and Anxiety: Possible Rules of the Amigdalá and Bad Nucleus or the Stria Terminalis". *Cognition and Emotion*. 12(3).277.305
- DREVETS, W.C.; RAICHLE, M.E. (1998). "Reappraisal Suppression of Regional Cerebral Blood Flow During Emotional versus Higher Cognitive Processes Implications, Interactions between Emotion and Cognitions". *Cognition and Emotion*. 12 (3). 353 – 385.
- ELLIS, A.; TAFRATE, R. (1999). *Contrôle su Ira antes que ella le Contrôle a Usted*. Barcelona: Paidós
- FERNÁNDEZ - ABASCAL, E.G.; PALMERO, F. (1999). *Emociones e Salud*. Barcelona: Ariel.
- FONSECA, V. (1996). *Aprender a Aprender. A educabilidade cognitiva*. Lisboa.Ed. Notícias.
- GARDNER, H. (1995). *Inteligências Múltiplas – A Teoria na Prática*. Porto Alegre. Artes Médicas
- GUERRA, P. (2000). *CEREBRUS :A Gestão Intrapessoal*. Volumes 1 e 2. Cascais: Pergaminho. ISBN 972-711-358-3
- GOLEMAN, D. (2000). *Emoções que curam. Conversas com o Dalai Lama*. Temas e Debates. Lisboa. ISBN:972-759-310-0.
- GOTTMAN, J.; DeCLAIRE, J. (1999). *A Inteligência Emocional na Educação*. Lisboa: Pergaminho. ISBN 972-711-263-3

- GROP. (1998). “La Orientación para la Prevención y el Desarrollo Humano”. In Bisquerra Alzina: *Modelos de Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: Praxis. ISBN: 84-7197-469-X. .
- IZARD, C. (1992) “Basic Emotions, Relations among emotions, and emotion-cognition Relations”. In *Psicological Review*, vol. 99, 3: 561-565.
- IZARD, C. (1993) “Four Systems for emotion activation: cognitive and noncognitive Processes”. In *Psychological Review*, vol. 100, 1: 68-90.
- KOBAYASHI, M. (2000). “Du Sujet Pensant à la Vérité de la Chose dans la Philosophie de Descartes”. In *Aprendizagem e Desenvolvimento*. Instituto Piaget. Lisboa. Vol.III –Nº 29/30, Pp.73-82.
- LESNE, M. (1996). *Travail Pedagogique et Formation des Adultes*. Ed.PUF. L’Educateur, 15 ed.
- LIEURY, A.; FENOUILLET, F. (1997). *Motivação e Sucesso Escolar*. Lisboa: Presença.
- MÃO-DE-FERRO, A. (1999). *Na Rota da Pedagogia*. Ed. Colibrí. Lisboa. ISBN: 972-772-069-2. Pp. 47-74
- MARQUES R. (1998). *A Arte de Ensinar*. Lisboa. Plátano.
- MAYER, J.; SALOVEY, P. CARUSO, D. (2000). “Models of Emotional Intelligence”. In STENBERG, R. (Ed.) *Handbook of Human Intelligence*, 2º Ed. New York: Cambridge University Press, pp. 396-420.
- NIETO GIL; J. (1998). *La Autoevaluación del Profesor: Cómo evaluar y mejorar su práctica docente*. 2ª ed. Praxis. Barcelona. ISBN: 84-331-0629-5
- OLIVEIRA, M. (1998). *La Educación Sentimental. Una propuesta para adolescentes*. Barcelona: Icaria-Antrazyt.
- OLIVEIRA, C. (1999). *A Educação como um Processo Auto-Organizativo: Fundamentos teóricos para uma educação permanente e comunitária*. Instituto Piaget. Lisboa. ISBN: 972-771-066-2.
- ORTONY. A., CLORE, G.; COLLINS, A.(1996). *La Estructura Cognitiva de las Emociones*. Madrid, Siglo Veintiuno de España S.A.
- PARKINSON, B. (1998). “What we Think about When we Think about Emotion?”. *Cognition and Emotion*, 12(4). 615 – 624.

- PINTO, M. L. (2005). “O Professor: Identidade, crise profissional e transição no saber-fazer”. *Congresso Internacional Educação e Trabalho: Representações Sociais, Competências e Trajectórias Profissionais*. Departamento das Ciências da Educação. Universidade de Aveiro: Resumo das Comunicações. Ed. U.A. ISBN: 972-789-153-5.
- POSTIC, M. (1990). *A Relação Pedagógica*, 2ª Ed. Coimbra, Coimbra Ed. Lda.
- PRETTE, Z. ; PRETTE, A. (1999). *Psicologia das Habilidades Sociais*. Petropolis: Vozes. ISBN 85.326.2142-2
- QUEIRÓS, C. (1997) “Emoções e Comportamento Desviante – Um estudo na Perspectiva da personalidade como sistema auto-organizador”. *Dissertação de Candidatura ao Grau de Doutor*; Centro de Ciências do Comportamento Desviante; FPCE-UP.
- REGO, A.; FERNANDES, C. (2003). *Comportamentos de Cidadania Docente: na Senda da Qualidade do Ensino Superior*. Coimbra: Quarteto. ISBN: 972-8717-62-8.
- RIBEIRO, A. (1990). *Relação Educativa*. In *Psicologia do Desenvolvimento e da Educação de Jovens*. Vol I. Un. Aberta. Lisboa.
- ROCHE, R. (1998). *Educación Prosocial de las Emociones*. Barcelona: Blume.
- RODRIGUES, C. (1992). *O que é e tem sido a Psicologia*. Porto: Contaponto. Pp.83-108.
- SALOVEY, P.; MAYER, J. (1990). “Emotional Intelligence Imagination”, *Cognition, and Personality*, v.9, n.3, pp. 185-211.
- SALOVEY, P; HSEE, C.; MAYER, J. (2001). *Emotional Intelligence and Self-Regulation of Affect*, in *Parrot: Emotions in Social Psychology*. Pp.185-197. Psychology Press – Taylor and Francis Group. ISBN:0-86377-682-5 (case), ISBN:0-86377-683-3 (paper)
- SEGOVIA PEREZ, J. (1997). *Investigación Educativa y formación del Profesorado*. Editorial Escuela Española. Madrid. ISBN:84-331-0762-3. Cap. LII e IV.
- SERVEN-SCHREIBER, D.; PERLSTEIN, W.M. (1998). “Selective limbic Activation and Relevance to Emotional Disorders”. *Cognition and Emotion* 12 (3), 331 – 352.
- SIMMONS, S.; SIMMONS Jr. J. (1999). *Avaliando a Inteligência Emocional*. São Paulo : Record. ISBN 85-01-05245-0
- TUCKMAN, B. (1994). *Manual de Investigação em Educação* .Fundação Calouste Gulbenkian. ISBN972-31-0879-8
- STERNBERG, R. J. (1997). *Inteligencia Exitosa*. Barcelona:Paidós

- TAVARES, J. et al. (1993). *Dimensão Pessoal e Interpessoal na Formação*. Aveiro. Cidine
- TRIMBLE, M. e BOLWIG, T. (1992). *The Temporal lobes and the Limbic Sistem*. Petersfield. Wrightson Biomedical Publishing, ltd.
- VAZ SERRA, A. (1986). “A Aprendizagem por Modelação”. In Vaz Serra et al. *Motivação e Aprendizagem*. Porto, Contraponto, 107-110.
- VEIGA BRANCO, M.A. (2000). “Do Paradigma Formativo Relacional... Ao Paradigma Desenvolvementista Salutogénico, Através Da Relação Educativa”. *Revista Galego-Portuguesa de Psicopedagogia e Educación*, 4, 6: 36-40. Ed.U.C./U.M. ISSN: 1138: 1663
- VEIGA BRANCO, M.A. (2002). *A Escola na Rolança do Tempo*. Ed.J. F. Sé. Bragança. Dep. L. 181634/02
- WILKS, F. (1999). *Emoción Inteligente*. Barcelona:Planeta.